879
N394
v.1

NEUE WEGE ZUR ANTIKE

I

VOM ARBEITSUNTERRICHT IN
DEN ALTEN SPRACHEN
VON
EDUARD LISCO

DER SPRACHUNTERRICHT AUF SEXTA NACH
DEM GRUNDSATZ DER KONZENTRATION
VON
OTTO WECKER

DAS ÜBERSETZEN ALS MITTEL
DEUTSCHER STILBILDUNG
VON
OTTO WECKER

ALTPHILOLOGISCHER
FERIENKURS GÖTTINGEN
1. BIS 4. JULI 1925
3. BIS 7. JULI 1926

LEIPZIG · B. G. TEUBNER · BERLIN

THE UNIVERSITY
OF ILLINOIS
LIBRARY
879
N394
v.1

NEUE WEGE ZUR ANTIKE

I

VOM ARBEITSUNTERRICHT IN
DEN ALTEN SPRACHEN
VON
EDUARD LISCO

DER SPRACHUNTERRICHT AUF SEXTA NACH
DEM GRUNDSATZ DER KONZENTRATION
VON
OTTO WECKER

DAS ÜBERSETZEN ALS MITTEL
DEUTSCHER STILBILDUNG
VON
OTTO WECKER

ALTPHILOLOGISCHER
FERIENKURS GÖTTINGEN
1. BIS 4. JULI 1925
3. BIS 7. JULI 1926

LEIPZIG · B. G. TEUBNER · BERLIN

ALLE RECHTE, EINSCHLIESSLICH DES ÜBERSETZUNGSRECHTS, VORBEHALTEN

879
N394
v.1

Brown
NOV 28

VOM ARBEITSUNTERRICHT IN DEN ALTEN SPRACHEN

VON

EDUARD LISCO

Classics 22 May 28 Harvard Univ. Heft 1-35, cont.

654935

Der Herr Vertreter unseres Provinzialschulkollegiums hat uns nachdrücklich daran erinnert, daß die Wissenschaft die Luft sei, in der allein wir leben können, und uns gemahnt, den Zusammenhang mit der Wissenschaft festzuhalten und zu pflegen. Daß dies Wort bei uns auf einen wohl vorbereiteten Boden fällt, beweist die Tatsache und Ausgestaltung des Ferienlehrganges, zu dem wir uns zusammengefunden haben. Haben wir doch aus eben dieser Überzeugung heraus in erster Linie die Herren Universitätslehrer gebeten, uns durch ihr lebendiges Wort neue, nachhaltige Berührung mit ihrer Forschung zu vermitteln und uns dadurch Antriebe zu eigenem wissenschaftlichen Erkennen und zu wissenschaftlicher Gestaltung und Durchdringung unseres Unterrichts zu geben. Auch den durch die Schulreform an uns gestellten Forderungen können wir anders als durch eigene wissenschaftliche Tüchtigkeit und durch einen in wissenschaftlichem Geiste erteilten Unterricht nicht entsprechen. Denn die höhere Schule dient ja nicht nur im allgemeinen der Erziehung und Bildung der jungen Generation, sondern ihr ist noch die Sonderaufgabe gestellt, den Hochschulen „für ihre wissenschaftliche Arbeit geeignete Schüler zuzuführen", Schüler, deren Hochschulreife „in der auf der höheren Schule erworbenen Leistungsfähigkeit für wissenschaftliche Arbeit" bestehen soll. Und wenn auch der Erwerb „darüber hinausgehender Sonderkenntnisse in den meisten Fällen der eigenverantwortlichen Vermittlung der Hochschulen selbst" zugewiesen wird, so kann es doch keinem Zweifel unterliegen, daß auch die höhere Schule nach wie vor ein nicht geringes Maß von Kenntnissen, und zwar wissenschaftlich begründeter Kenntnisse, zu vermitteln berufen ist. Denn ohne Wissen gibt es weder Wissenschaft noch Leistungsfähigkeit für wissenschaftliche Arbeit. Im Streite der Meinungen über die Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen ist es gut, diese Selbstverständlichkeit einmal unumwunden und in Übereinstimmung mit den Richtlinien selber auszusprechen. Aber wie die wissenschaftliche Forschung selbst des methodischen Fortschreitens bedarf, so ist auch die Darbietung der Wissenschaft an Methoden gebunden. Deshalb und wegen des starken Hervortretens methodischer Probleme und Forderungen in den Richtlinien glaubten wir diese Tagung mit zwei methodischen Betrachtungen eröffnen zu sollen.

„Der Unterricht ist grundsätzlich Arbeitsunterricht." Das ist der eine der beiden methodischen Fundamentalsätze der Richtlinien. Diese For-

derung wird dahin erläutert, daß die Stoffübermittlung allein niemals das Ziel unserer Arbeit sein dürfe. Wichtiger vielmehr ist die Aufgabe, die in unseren Schülern vorhandenen sittlichen und geistigen Kräfte, insbesondere ihren Willen und ihr Gemüt, ihre Urteilskraft und ihre Phantasie, zu entwickeln und zu steigern. Zu dem Ende schreiben die Richtlinien Zusammenarbeit der Schüler unter sich und mit ihrem Lehrer vor; eine zweckmäßige Arbeitstechnik soll entwickelt und die Klassenarbeit in Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung organisiert werden. Die Frucht solcher Arbeit soll sein: „der Erwerb sicheren Wissens" — denn ohne das ist eine höhere geistige Tätigkeit undenkbar — und „der Erwerb der Fähigkeit selbständigen Arbeitens" — ohne die bloßes Wissen unfruchtbar bliebe.

Wenn ich nun versuche, Ihnen zu der Gestaltung des Arbeitsunterrichtes einiges vorzutragen, so beschränke ich mich dabei bewußt auf die Praxis, weil ich glaube, daß die Besinnung auf praktische Möglichkeiten wichtiger ist als theoretische Erörterung. Zudem leben wir alle seit langem in den Vorstellungen, die mit dem Begriff der Arbeitsschule verbunden sind. Denn nicht als etwas Neues sehen wir die Forderung des Arbeitsunterrichts vor uns, sondern wir haben den Wandel der Zeiten von der Lernschule zur Arbeits- und Erlebnisschule miterlebt, insofern wir überhaupt an der Entwicklung des Geisteslebens der letzten Jahrzehnte teilgenommen haben. Selber noch Kinder und Schüler des positivistisch-rationalistischen Zeitalters, haben wir an uns und in uns die viel erörterte Abkehr vom Intellektualismus und die Wendung zur Höherwertung der seelischen Funktionen gespürt und erfahren. Wir selber sind für unsere eigene Person eingetreten in die Schar derer, die jenseits des Intellektes in platonischer Schau das Wesen und den Sinn der Dinge suchen. Die irrationalen Kräfte erkennen wir als die entscheidenden. Undenkbar, daß solch Wandel, und sollte er sich noch so unvermerkt, vielfach vielleicht sogar unbewußt vollzogen haben, ohne Einfluß auf unsere tägliche Arbeit in der Schule hätte bleiben sollen. Wir leisten sie gewiß auch heute noch an unseren Schülern, mehr aber noch mit ihnen und suchen damit ihrem eigenen Verlangen nach seelischer Verbindung, nach einer Gemeinschaft von Mensch zu Mensch zu entsprechen, bei deren Gestaltung die Sache, der Gegenstand des Unterichtes in nicht geringem Grade seines Selbstzweckes entkleidet und zum Mittler zwischen Mensch und Mensch umgewandelt wird. Dieser Wandel setzt aber auch ein neues Verhalten des Schülers voraus. Ohne seine Eigentätigkeit ist die für eine wahre Gemeinschaft unentbehrliche Selbstoffenbarung undenkbar: der Schüler darf nicht mehr schlechthin Objekt des erziehenden und bildenden Lehrers bleiben, ein Objekt, das man sehr charakteristisch als „Erziehungs-

substrat" oder auch als „Schülermaterial" zu bezeichnen pflegte, dem dann allerdings der vielberufene Nürnberger Trichter angemessen gewesen wäre, sondern der Schüler ist immer mehr zum Mitträger der gemeinsamen Arbeit des Lehrers und des Schülers geworden. Wir haben diesen Wandel erlebt und erblicken in der grundsätzlichen Forderung des Arbeitsunterrichts nur das Ergebnis der von uns selbst mitgeförderten Entwicklung. Sie ist sozusagen die Kodifizierung des überall zum mindesten doch wohl angestrebten Zustandes. Wir haben deshalb selber oft ausgesprochen und von anderen, zuletzt noch besonders nachdrücklich von E. Bruhn auf der Berliner Gymnasialtagung, nachweisen hören, daß die Forderung des Arbeitsunterrichts weder an sich noch für uns Altphilologen etwas Neues sei. In der Tat steckt, wie Kerschensteiner[1]) schon vorzeiten festgestellt hat, „in der intensiven Beschäftigung besonders mit den alten Sprachen ein ganz hervorragendes Stück Arbeitsschule für alle, deren angeborene oder anerzogene Interessen vom Inhalt der alten Schriftsteller erfaßt werden." Wir glauben die Forderung des einschränkenden Nachsatzes für uns in Anspruch nehmen zu dürfen und wissen aus lebendiger Erfahrung, in wie hohem Grade die Mitglieder des Göttinger Philologischen Seminars unvermerkt durch das Vorbild ihrer Lehrer in die Praxis des Arbeitsunterrichts eingeführt wurden. Aber auch deshalb sollte uns Lehrern der alten Sprachen die Idee des Arbeitsunterrichts lebendig sein und uns Anstöße zur Entwicklung ihrer Methode vermittelt haben, weil sie von keinem Geringeren als Platon[2]) geschaut worden ist. Ich habe es auch immer als eine ganz besonders hoch zu schätzende Würdigung der Möglichkeiten und Notwendigkeiten angesehen, die gerade im altsprachlichen Unterricht beschlossen sind, daß Kerschensteiner in seinem Buch über „Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts" an der Interpretation gerade eines Pindarfragmentes die Psychologie des Arbeitsvorganges bei der Überwindung logischer Probleme deutlich macht. Aber mit solchen Feststellungen ist der idealen Forderung bei weitem nicht Genüge getan. Über das Bekenntnis zu der Idee und zu dem, der sie als erster erfaßt hat, müssen wir hinauszudringen versuchen zur Verwirklichung der Idee in der Praxis. Blicken wir aber mit offenen Augen in unseren täglichen Unterricht hinein, so können wir doch das langsame und schwerfällige Herumbuchstabieren an den antiken Texten nicht wohl übersehen. Nur langsam kommen wir von der Stelle und brauchen Wochen, gar Monate zur Bewältigung eines doch einheitlichen und für einheitliche Wirkung geschaffenen Kunstwerkes, das wir im Unterricht atomisieren, statt den Wert des Ganzen in uns auf-

1) Begriff der Arbeitsschule, 2. Aufl., Leipzig 1913, S. 83.
2) Gesetze, p. 819 ff.

zunehmen. Von der Fähigkeit, einen antiken oder auch neusprachlichen Text — denn bei ihnen liegt es nach meinen Beobachtungen nicht wesentlich anders — zu lesen, bleiben unsere Schüler, auch wenn wir uns von übertriebenen Ansprüchen frei halten, leider nur allzuweit entfernt! Und doch ist das oder sollte das unser hohes Ziel sein: zu einem wirklichen Lesen, zu flotten Fortschritten in der Bewältigung eines mittelschweren altsprachlichen Textes vorzudringen. Wie unbefriedigend ist der entgegengesetzte Zustand für Lehrer und Schüler! Statt uns gemeinsam von den großen Gedanken erfassen zu lassen — und nur dann handelt es sich in Kerschensteiners Sinne um Arbeitsunterricht —, ringen wir um das einfache Wortverständnis! Die unausbleibliche Folge dieses mühseligen und keine rechte Frucht tragenden Kampfes ist das Sinken des ursprünglich so lebendigen Interesses der Schüler für Form und Inhalt. Durch eine Umfrage an 6 Anstalten hat Fritz Malsch[1]) ermittelt, daß von Sexta bis Oberprima die ursprüngliche freudige Teilnahme am Lateinunterricht von 52 % auf 6 % gesunken und dementsprechend die Abneigung gegen den griechischen Unterricht von 4 % auf 42 % gestiegen war. Diese Beobachtungen, uns selber aus so mancher Äußerung gegenwärtiger und ehemaliger Schüler schmerzlich vertraut, müssen uns zur Besinnung veranlassen über die Quellen des Übels.

Müssen wir also die Unvollkommenheit unserer Bemühungen um den theoretisch als berechtigt anerkannten Arbeitsunterricht eingestehen, so glaube ich, daß wir ein von Natur sich bietendes Mittel zur Erweckung bewegten Lebens in unserem Unterricht über Gebühr vernachlässigt, vielleicht sogar selber unterdrückt haben. Ich sehe es in der Schülerfrage. Seit langem betrachte ich es — und ich kann mich dafür auf meine Jahresberichte zum griechischen Unterricht[2]) berufen — als einen zwar weit verbreiteten, darum aber nicht eben berechtigten Aberglauben, daß der Lehrer, der doch mit dem Anspruch des Wissens auftritt, zu fragen, der Schüler aber, mit dem köstlichen Vorrecht des Nichtwissens ausgestattet, zu antworten habe. Diese Umkehr des natürlichen Verhältnisses zwischen Wissenden und Lernenden rächt sich, wie jede Sünde wider die Natur sich rächen muß. Freilich glauben wir mit dem System methodisch aneinandergereihter Fragen gerade denen am nächsten zu kommen, bei denen die Idee der Arbeitsschule zuerst aufleuchtete, als sie die Erziehungslehre begründeten. Wir behaupten, unser Fragen habe eine

[1]) Dr. Fritz Malsch, Das Interesse der Schüler, im Handbuch des Arbeitsunterrichts für höhere Schulen, hg. von Fr. A. Jungbluth. 1925, Diesterweg, Frankfurt a. Main.

[2]) Jahresberichte über das höhere Schulwesen, hg. von C. Rethwisch, Berlin, 1910 — 1920.

entbindende Kraft und entspreche der τέχνη μαιευτική des Sokrates. Damit befinden wir uns aber, glaube ich, in einem Irrtum. Wohl kennen wir Sokrates als den Meister des Fragens, wohl sehen wir seine Gesprächspartner im wesentlichen auf kurze Antworten beschränkt. Aber so sehen wir ihn doch in Platons Dialogen, also in künstlerischer Formulierung der Gedanken, die im literarischen Lehrgespräch entwickelt werden. Platon benutzt diese gewiß aus dem Leben erwachsene und auch innerlich begründete Form an Stelle der wissenschaftlichen Abhandlung, wie wir sie heute pflegen. Aber wir brauchen uns nur den einen Alkibiades im Gespräche, im διαλογεῖσθαι mit Sokrates vorzustellen, um die Unwahrscheinlichkeit der Annahme zu erkennen, daß in dieser platonischen Form des Dialoges uns das Mittel entgegentrete, durch das die zauberhafte Anziehungskraft des Sokrates auf eine lebensprühende griechische Jugend sich so tausendfach bewährt hat. Sokrates und Platon, Sokrates und Alkibiades und all die ungezählten anderen können wir uns doch nur in lebendiger Wechselrede vorstellen. Aber selbst wenn wir uns den lebendigen Sokrates im Verkehr mit den Seinen richtig so vorstellen sollten, wie er uns in Platons künstlerischer Prägung entgegentritt, so bleibt es noch problematisch, ob wir berechtigt sind, diese sokratische Methode auf unseren Verkehr mit unseren Schülern zu übertragen. War Sokrates doch der erste begriffliche Denker! Ihm kam es darauf an, zu intellektueller Klarheit über die Dinge des Lebens vorzudringen. Sein Satz von der Identität der Tugend und des Wissens sagt uns mit einer allen Zweifel ausschließenden Klarheit, daß er von dem „Allgenügen des Intellekts" überzeugt war, wie es Gomperz einmal ausgedrückt hat. Wir aber glauben nicht mehr an dies Allgenügen, sondern streben im Gegenteil danach, neben dem Intellekt die irrationalen Kräfte zu entwickeln. Wir sind in dieser Beziehung mehr Platoniker als Sokratiker. Sollte nicht vielleicht gerade in der Übertragung der sokratischen Maieutik in unseren Unterricht eine der Wurzeln jenes Intellektualismus liegen, um dessentwillen die alte Lernschule so arg getadelt worden ist? Verfolgen wir also heute andere Ziele, so heißt es auf die intellektualistisch wirkende sokratische Fragemethode, die übrigens vielfach den dogmatischen Lehrvortrag nur schlecht verhüllen konnte, in weitgehendem Maße verzichten. Wir müssen uns auch darüber klar sein und können dies nirgends deutlicher als an des Sokrates eigener zwingend unentrinnbarer Wirkung auf seine Gesprächspartner erkennen, daß die im Hinblick auf ein Erkenntnisziel aneinandergereihten Fragen die jugendlichen Geister weniger entbinden als binden, daß sie die Gedanken in eine vorbestimmte Richtung lenken statt zu schöpferischer Eigentätigkeit anzureizen. Stehen die Fragen doch am Denkwege des

Schülers wie Wegweiser! Sie hemmen die freie Beweglichkeit, das suchende Schweifen seines Denkens, statt jenes kindlich naive θαυμάζειν in ihm zu entbinden, das die Griechen zu so entscheidenden Wirkungen entwickelt haben und das seither noch immer der Urgrund aller Fortschritte der Menschen geblieben ist. Sehen wir nun aber auf das naturgemäße Verhalten des kindlichen Geistes, so ist es eben durch das θαυμάζειν, durch den Trieb zur Frage, charakterisiert. Wirkt sich aber das Frage- und Antwortspiel in umgekehrter Rollenverteilung aus, dann pflegt auch in dem allgemeinen Verhalten unserer Schüler jener auffallende Wandel von naturfrischer Lebendigkeit zu dem gesetzten Wesen sich einzustellen, das wir fälschlich als gute Disziplin zu bezeichnen pflegen. Aber wir sollten im Gegenteil alles daran setzen, unseren Schülern und uns selber ihre geistige und auch ihre körperliche Beweglichkeit zu erhalten, in deren Besitz sie zu uns zu kommen pflegen, sollte sie auch gelegentlich noch in Quecksilbrigkeit ausarten! Wir sollten uns hüten, den Fragetrieb und selbst den Spieltrieb der Kleinen einzuengen. Wie wesentlich wäre es doch auch für uns selbst, gingen die Schüler aus sich heraus und offenbarten uns ihr Denken, statt daß sie still unseren Fragen lauschen und womöglich, an geistige Bequemlichkeit allmählich sich gewöhnend, nur die wenigen Besten mitarbeiten lassen, die sogleich das Ziel der Frage erkennen. Was wissen wir von dem, was in den anderen Köpfen vorgeht? Was etwa auch von den Irrtümern, in denen sie sich verlieren, statt daß der ausgesprochene Irrtum als wertvollster Hebel für richtige Erkenntnis benutzt wird!

Weil es mir unzweifelhaft ist, daß die Lehrerfrage einen viel zu breiten Raum in unserem Unterricht einnimmt, habe ich mich der grundsätzlichen Würdigung der Schülerfrage in den methodischen Bemerkungen der Richtlinien ganz besonders gefreut. Ohne Schülerfrage in weitem Ausmaße kein Arbeitsunterricht! Sie ist der natürliche Ausdruck dessen, daß der Schüler ein Problem erkannt hat oder doch, daß ihm als einzelnem etwas problematisch geblieben ist. Solche der Klärung im individuellen oder allgemeinen Sinne dienende Frage ist aber der erste und immer wieder unentbehrliche Schritt des wissenschaftlichen Denkens und Erkennens. Sie zeugt davon, daß ein Denk- oder Empfindungsreiz wirksam geworden ist, aus ihr spricht wirklich eigenkräftiges Produzieren, sie ist ein Beweis ursprünglichen freien Denkens, und mit ihr entspricht das Lernen des Schülers der Mahnung Platons, in der vorbereitenden Schulung im Knabenalter der Belehrung eine Form zu geben, die das Lernen nicht als Zwang erscheinen lasse (Staat VII, p. 536). Auf diese fragende Eigentätigkeit unserer Schüler sollten wir den größten Wert legen und auf immer neue Mittel sinnen, den Mut, das Vertrauen dazu unseren

Schülern zu erhalten. Sie zu erhalten, sage ich mit Bedacht. Denn in der Grundschule wird jetzt vielfach erfolgreicher Arbeitsunterricht erteilt, und die aus solchen Grundschulen zur höheren Schule übertretenden Schüler pflegen noch im Besitz dieser geistigen Freiheit und Beweglichkeit zu sein und sie als etwas Selbstverständliches im Unterricht zu verwenden. Wir beobachten da nichts von dem steifen Drill, der früher das Ideal der Lehrer war, sondern dürfen uns an der Unbefangenheit freuen, mit der die kindlichen Geister ihrem Grundtriebe folgen. Sollte ihr Fragen zunächst als spielerisch erscheinen, so wollen wir uns auch dieses naturgemäßen Zuges freuen und auch hierbei uns einer jener ersten benachbarten Mahnung Platons erinnern, nach der Knaben spielend lernen sollen, schon weil Art und Richtung ihres Spieles uns besser erkennen helfen, wofür ein jeder von Natur bestimmt ist (Staat a. a. O., vgl. Gesetze VII,p. 819).

Der Arbeitsunterricht verlangt demnach weitgehenden Verzicht auf die im eigentlichen Sinne lehrende Haltung des Lehrers zugunsten schöpferischer Erkenntnisakte des Schülers. Wir wissen, wie stark Platon die dozierende, von außen heranbringende Haltung der Sophisten getadelt hat. Bilden war ihm nicht die Kunst, ein Fehlendes heranzubringen oder, wie wir heute sagen, dem Schüler etwas ‚beizubringen', sondern er betrachtete es als die schwerere Kunst, das vorhandene Sehorgan des Geistes nach der richtigen Seite hinzuwenden. Dürfen wir in diesen Gedanken Platons die Wurzeln dessen erkennen, was wir heute Arbeitsunterricht nennen, so sei es verstattet, hier wenigstens anzumerken, daß Platon auch den zweiten Fundamentalsatz unserer Richtlinien, den der Konzentration, mit klaren Worten ausspricht: nach dem propädeutischen Lehrgange, in dem der Wissenstoff unzusammenhängend betrachtet wird, soll er für die Reiferen (Platon nennt die Zwanzigjährigen) so zusammengestellt werden, daß die Verwandtschaft der einzelnen Wissensfächer miteinander und mit der Natur des Seienden hervortritt. Das sei die einzige Lehrweise, die das Erlernte den Schülern zum festen Eigentum mache, und zugleich die entscheidende Probe, ob man es mit einem dialektischen Kopf zu tun hat oder nicht. Denn wer die Fähigkeit für den zusammenfassenden Überblick besitze, der sei auch dialektisch beanlagt, wer sie nicht besitze, sei es nicht.

Wer die zentrale Bedeutung der Schülerfrage für den Arbeitsunterricht zugibt, wird gleichwohl erschrecken vor dem Bruch mit den alten Gewohnheiten. Und in der Tat fordert der Verzicht auf überwiegend dozierendes Fragen eine grundsätzliche und nur schwer zu erringende Umstellung der heutigen Lehrerschaft in ihrer Berufsarbeit. Denn es ist natürlich sehr viel bequemer, durch wohl vorbereitete Fragen auf siche-

rem Boden zum Ziele zu führen, als das Eigendenken der Schüler schalten zu lassen und dabei die unvermeidlichen Abirrungen vom Wege auszugleichen, auch durch langsame und geduldige Erziehung dahin zu wirken, daß abwegige Fragen möglichst nicht gestellt werden. Die Erfahrung spricht aber dafür, daß die an ein zielstrebiges Unterrichtsgespräch gewöhnten Schüler bald genug selber solche Fragen zurückweisen und dafür sorgen, daß der Weg zum Ziele nicht verlassen werde. Der Schwierigkeit der Aufgabe entspricht aber auch ihr Lohn. Denn in unvergleichlich höherem Grade entspricht die geforderte Selbstbeschränkung des Lehrers auf Hilfsbereitschaft beim Eigendenken der Schüler dem künstlerisch schöpferischen Gedanken unseres Berufes! Können wir doch hoffen, statt ihnen einzelne Kenntnisse äußerlich beizubringen, Fähigkeiten und Kräfte in ihnen zu entwickeln, die — bei aller Anerkennung des Wissens an sich — doch von höherer Bedeutung sind. Willensbildung und Entwickelung der Urteilskraft sehe ich hier an erster Stelle. Nicht Heraklit allein bezweifelt den Wert der πολυμαθίη, sondern auch Platon bezeichnet die πολυπειρία καὶ πολυμαθία μετὰ κακῆς ἀγωγῆς als einen Schaden an der Seele (Gesetze VII, p. 918 A). Ganz im Sinne der beiden antiken Denker ist Charakterbildung der Arbeitsschule höchstes Ziel. Neben der Kraft zu wollen und zu urteilen lassen Sie mich auf noch eine ethische Frucht hinweisen, die ich mir von weitgehender Begünstigung der Schülerfrage und der daraus erwachsenden Eigentätigkeit des einzelnen und der Klasse glaube versprechen zu dürfen: auf die Ehrlichkeit. All die unerfreulichen Versuche, auftretender Schwierigkeiten nicht durch eigene Denkkraft, sondern durch Benutzung aller Arten von Eselsbrücken Herr zu werden, kennen wir zur Genüge und erfahren immer wieder zu unserem Schmerz, wie durch sie die wissenschaftliche Entwickelung unserer Schüler gehemmt und ihr Vertrauensverhältnis zu uns untergraben wird. Erfährt aber der Schüler von klein auf immer von neuem, daß seine unbefangenen, offenen Fragen von den mitarbeitenden Schülern, im Notfalle von seinem Lehrer beantwortet werden, und lernt er allmählich aus eigener Kraft die Wege beschreiten, auf denen die Kameraden ihm zum Ziele voranschreiten, so dürfen wir mit hoher Wahrscheinlichkeit darauf rechnen, daß Täuschungsversuche allmählich als überflüssig betrachtet werden. Und nur die Erkenntnis von ihrer Überflüssigkeit wird uns, gewiß nicht von heute bis morgen, aber doch allmählich, von dem leidigen Übel befreien. Da wir unzweifelhaft die Pflicht haben, vor aller Wissenschaft auf dies Ziel hinzuarbeiten, wird es gut sein, uns immer wieder von neuem der Tatsache bewußt zu werden, daß das Kind am leichtesten und am liebsten vom Kinde, vom Kameraden lernt. Deshalb sollten wir schon im Anfangsunterricht der Eigentätig-

keit und der Gemeinarbeit der Klasse breitesten Raum eröffnen. Aber gerade dieser mir als ganz besonders bedeutsam erscheinende Gesichtspunkt der natürlichen und Früchte versprechenden Verbundenheit der Kinder untereinander berechtigt uns zu noch weiter gehender Erwartung. Entwickelt sich nämlich, wie es sein soll, aus der Schülerfrage das Unterrichtsgespräch, so wachsen die Schüler von selber in ein Gemeinschaftsverhältnis hinein, in dem die Unehrlichkeit gegenüber dem Lehrer auch als eine Unehrlichkeit gegenüber dem Kameraden empfunden wird. Aus dem Hin und Her von Frage und Antwort, von Hilfsbedürftigkeit und Beistand kann besser als aus theoretischen Mahnungen ein soziales Verhältnis der Schüler untereinander erwachsen. So könnte die Schule das Verhältnis des Menschen zum Menschen durch früh geübtes Handeln zu sittlich-sozialer Haltung entscheidend beeinflussen!

Die zur Eigentätigkeit der Schüler schon im Anfangsunterricht der beiden alten Sprachen führenden Wege sind so oft aufgezeigt worden, daß ich sie des näheren nicht zu besprechen brauche. Auch wird sich aus dem folgenden Vortrage über die Konzentration des lateinischen Anfangsunterrichts mit dem deutschen so manche neue Möglichkeit ergeben, den lateinischen Unterricht mit lebensvoller Eigentätigkeit der Schüler zu erfüllen. Sie wird sich noch vertiefen, wenn später das Griechische zahlreiche Gelegenheiten bietet, Analogien und Kontraste zwischen den drei Sprachen festzustellen. In beiden Fällen werden wir schon früh besonderen Wert auf die Inanspruchnahme der Divinations- und Kombinationsgabe der Schüler legen müssen. Beide Kräfte sind ja von größter Bedeutung für die Entwicklung gerade der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit und sollten deshalb von Anbeginn an kräftig geübt werden. Eine unbekannte Vokabel, eine durch Analogie, besonders aus dem Satzzusammenhange zu erschließende Form kommentarlos an die Tafel geschrieben, und bald werden ihr die findigen Geister auf der Spur sein. Von wesentlicher Bedeutung sind diese beiden Kräfte für das Verständnis ganzer Sätze. Das ist ja ein wichtiges und daher augenblicklich umstrittenstes Problem unseres ganzen Unterrichts, und es steht im innigsten Zusammenhange mit unserem Bestreben: zum Lesenkönnen anzuleiten. Die alte Weise des „Konstruierens", in der wohl wir alle groß geworden sind, hat man mit Recht eine Methode a posteriori genannt und die Berechtigung der schematisch von außen nach innen dringenden Analyse eines Unbekannten stark angezweifelt. Aber auch bei rein praktischer Betrachtung scheinen sich mir gewichtige Bedenken zu ergeben. Denn gerade aus der Gewöhnung der Schüler an dies Konstruieren, das doch in Wahrheit das Gegenteil eines *construere* ist, ergibt sich nach

meiner Erfahrung ihre Unbeholfenheit gegenüber dem Satzganzen und der in ihm geformten Vorstellung, die ihnen später das Lesenkönnen erschwert. Den entgegengesetzten Weg empfiehlt Rosenthal: das wortwörtliche Übersetzen des neuen Satzes vom ersten Worte bis zum letzten. Aber schon das aus diesem Vorgehen sich ergebende Deutsch scheint mir gegen Rosenthals Vorschlag zu sprechen, ganz abgesehen von den zahlreichen Fällen der Mehrdeutigkeit der auftretenden Formen. Richtig wird es auch hier sein, den der Natur unseres Geistes entsprechenden Weg zu gehen, und das ist doch wohl nach unser aller übereinstimmender Erfahrung der Ausgang vom Satzganzen. Wir erfassen ohne weiteres, von wem der Satz handelt, was der Satz von seinem Träger aussagt; dazu brauchen wir die Fragen nach Subjekt, Prädikat und den übrigen Satzteilen nicht zu stellen. Eine von der Regel abweichende Stellung einzelner Satzteile, etwa des Objektes oder des Prädikates an erster Stelle, verrät uns von vornherein, was dem Autor wesentlich ist, und indem wir die einzelnen Begriffe in ihrer bewußt geordneten Reihenfolge in uns aufnehmen und sammeln, formt sich uns der Gedanke. Nun behauptet Rosenthal allerdings, daß eben sei der Vorzug seiner Methode, daß an die Stelle denkwidriger Analyse des Satzes die Übertragung der einzelnen aufeinanderfolgenden Satzteile trete. Dabei scheint er mir aber den entscheidenden Unterschied zwischen den beiden Weisen zu verkennen: denn beim Anhören oder lesenden Überfliegen des neuen Satzes übersetzen wir nicht etwa Stück für Stück in langsamem Fortschreiten, sondern die Assoziationen vollziehen sich im Fluge, und wenn auch vielleicht zunächst noch einzelne Fragezeichen bleiben, so nehmen wir doch ein Gesamtbild des Satzinhaltes in uns auf, und zwar in einer Weise, die unserer Divinations- und Kombinationsgabe weitesten Spielraum läßt. Sie gerade scheinen mir bei dem langsamen Vordringen Rosenthals von Wort zu Wort eingeengt zu werden. Denn divinieren und kombinieren kann ich erst, wenn ich durch eine erste Gesamtanschauung des neuen Satzes einen Rahmen und Anhalt für die Betätigung beider Kräfte gewonnen habe. Im ganzen ist es die hier andeutungsweise umschriebene Methode Friedrich Hoffmanns[1]), die mir den gangbarsten und kürzesten Weg zu unserem Ziele des Lesenkönnens zu erschließen scheint und an der auch eine fruchtbare Eigentätigkeit der Schüler sich am ehesten entwickeln kann. Dabei verkenne ich die Gefahr nicht, daß das Divinieren in ein gedankenloses Raten ausarte. Aufgabe der Erziehung wird es sein, das zu verhindern und gewissenhafte Treue im Kleinen, scharfe Beobachtung und Aufmerksamkeit unerbittlich zu fordern. Deshalb werden wir keineswegs immer auf ein „konstruierendes" Sammeln ver-

1) Der lateinische Unterricht auf sprachwissenschaftlicher Grundlage. Leipzig 1914.

zichten können, wie es denn auch hier nicht nur eine Methode gibt. Vielmehr werden wir, ganz unserem eigenen Verfahren entsprechend, unsere Schüler zur Kombinierung mehrerer, je nach Lage des Falles wechselnder Methoden anleiten. Daß sie aber so früh wie nur irgend möglich um eine Anschauung des Satzganzen sich bemühen, das halte ich zur Erzielung eines wirklichen Lesens für unumgänglich.

Eine wichtige Voraussetzung aber für das richtige Auffassen des Satzganzen, zum mindesten seines wesentlichen Inhaltes, ist das Vorsprechen des Satzes, das grundsätzlich und nicht etwa nur im Anfangsunterricht an die Stelle stummen Lesens treten sollte. Rosenthals Verdienst ist der nachdrückliche Hinweis auf die Notwendigkeit, daß die fremde Sprache nicht anders als die Muttersprache auf dem naturgemäßen Wege durch das Ohr dem Geiste vertraut werde. Darum ist lautes und natürlich sinngemäßes Vorlesen des neuen Satzes oder bei fortgeschrittenen Schülern auch mehrerer Sätze erste und oberste Pflicht des Lehrers, und selbst wiederholtes Vorlesen sollte man in schwierigen Fällen nicht scheuen. Wissen wir doch alle, wie sehr sinngemäßes lautes Lesen zum Verständnis verhilft, wobei wir in Zusammenfassung und Trennung, in Tempo und Rhythmus, in Tonstärke und Klangfarbe ungezählte Möglichkeiten finden, den Inhalt des Satzes als eines Ganzen andeutend zu erschließen. Das laute Lesen entspricht nun aber nicht nur dem Wesen der Sprache, sondern bildet auch ein erwünschtes Mittel, das Buch soviel wie möglich aus unserem Verkehr mit den Schülern auszuschalten und die Gemeinschaft von Lesern, deren jeder über sein Buch gebeugt ist, umzuwandeln in eine Gemeinschaft von Sprechenden und Hörenden und der lebendigen Wechselrede immer breiteren Eingang in unsern Unterricht zu verschaffen. Sie wird das Unterrichtsgespräch anbahnen und zu jenem συμφιλοσοφεῖν hinführen, das für Platon offenbar die einzig denkbare Form des Philosophierens gewesen ist. Solche Versuche gemeinsamer suchender Erörterung eines vorliegenden Problems dürfen aber nicht unvermittelt auf einer höheren Klassenstufe einsetzen, wenn sie fruchtbar werden sollen, sondern die Schüler müssen von klein auf daran gewöhnt werden, das Verfahren gegenseitigen Fragens und Antwortens als selbstverständlich zu betrachten. Man kann, wie ich aus eigener Erfahrung bezeuge, mit dem beschriebenen Verfahren bei der Durchnahme eines neuen Textes schon bei der Xenophonlektüre so weit kommen, daß man einfachere erzählende Stücke bis zum Umfange einer halben Seite und darüber durch bloßes Vorlesen bewältigt. Welche Freude für die Schüler, welche Stärkung auch ihres Selbstbewußtseins, wenn sie zu solcher Vertrautheit mit dem fremden Idiom vordringen. Der Lehrer, der das rechte Verhältnis zu seiner Klasse besitzt, wird dabei bloße

Scheinerfolge nicht zu befürchten haben. Denn erstens weiß er selbst, was er an Vokabelkenntnis und der Fähigkeit divinatorischen Verstehens voraussetzen darf, außerdem aber wird es seinen Schülern selbstverständlich sein zu fragen, sobald sie nicht zu folgen vermögen. Eine derartige Erziehung führt dann schließlich zu dem schönen Unternehmen, ein gelesenes Stück Odyssee oder Ilias, ja selbst durchgearbeitete Reden aus Thukydides den nur hörenden, nicht mitlesenden Schülern zusammenfassend selber vorzulesen oder besser noch von Kameraden vorlesen zu lassen und ihnen damit erst zum wahren Genuß des Ganzen zu verhelfen. Erntestunden sind es, die aus solcher Lösung vom gedruckten Buchstaben und der Gewöhnung an hörendes Aufnehmen erwachsen, und wenn in ihnen ausschließlich der antike Dichter zu Worte kommt, von mitschwingender Seele zu neuem Leben erweckt, so wird in ihnen ein tieferer Eindruck vom vielberufenen Geiste der Antike erweckt werden als durch noch so wohl gemeintes Sprechen über Dinge, die sich oft genug unserer Darstellungs- und Deutungsfähigkeit entziehen. Das Leben selber wird zum Leben sprechen und nach seinem ursprünglichen, auf Unmittelbarkeit gerichteten Wesen unverlierbare Wirkungen erzielen. Wie eine Offenbarung haben in diesem Sinne Schleichs[1]) Erzählungen von seinem alten Stralsunder Konrektor Freese auf mich gewirkt, der schon vorzeiten im echten Geiste des Arbeitsunterrichtes mit seinen Schülern gearbeitet hat. Die wenigen von Schleich mitgeteilten Züge aus Freeses Lehrpraxis können uns immer wieder zu Vorbildern und Maßstäben für unser eigenes Arbeiten werden.

Doch bin ich mit diesen schon einer höchsten Frucht unseres Arbeitsunterrichtes geltenden Bemerkungen allzu weit vorangeeilt. Nicht vergessen sei, da wir von der Wirkung des laut gesprochenen antiken Wortes reden, die wesentliche Erleichterung, die dem so wichtigen, aber trotzdem, wie mir scheinen will, allzu wenig geübten Auswendiglernen aus der unmerklichen Gewöhnung an Klang und Rhythmus der antiken Sprachen erwächst. Lesen wir, sei es für die Schüler oder mit den Schülern laut, nach der Übersetzung nicht minder als vor ihr, lassen wir auch die Nachübersetzung anfänglich von lautem Lesen der Textstelle begleiten, bis wir gelegentlich dazu übergehen dürfen, das sinnvolle Lesen an die Stelle der Nachübersetzung treten zu lassen, so wird unseren Schülern die auf dauerndes Festhalten gerichtete Einprägung bald genug als ein Kinderspiel erscheinen. Denn schon aus der Unterrichtsstunde nehmen sie den Text halbgelernt mit nach Hause und brauchen dort nur wenig noch zu tun, um das Werk zu vollenden. So ist es beispielsweise gelungen, das Prooemium der Odyssee mit einer Untersekunda durchzunehmen

1) Besonnte Vergangenheit, Berlin 1925, Ernst Rowohlt.

und auswendig zu lernen, ohne daß die Schüler den Text besaßen, und es war ein leichtes, das Erlernen der ersten 75 Verse daran anzuschließen.

Doch noch einmal lassen Sie mich zurückgreifen auf das Problem, wie wir in unseren Schülern am besten eine wirkliche Lesefähigkeit anbahnen können.

Der Ausgang vom einzelnstehenden einfachen Satze ist geboten. Aber von wirklichem Lesen dürfen wir doch erst sprechen,wenn wir nicht mehr nur vor Einzelsätzen, sondern vor größeren, einheitlichen Zusammenhängen stehen, wie unsere Übungsbücher sie uns jetzt zu bieten bebeginnen. Wünschenswert ist aber darüber hinaus, daß wir sobald wie irgend möglich an originale Texte herankommen. Die beste Möglichkeit hierzu bietet der griechische Anfangsunterricht, der auf dem Grunde der ihm vorarbeitenden lateinischen Formenlehre und Elementarlektüre schnellere Fortschritte machen kann. So wenig ich persönlich mich damit befreunden kann, hier ohne jede Vorbereitung an Xenophons Anabasis oder gar an die Odyssee heranzutreten — das kann selbst unter den günstigsten Umständen nur zu einer Vergewaltigung des Schriftwerkes führen — so lebhaft wünsche ich dem Gymnasium ein Unterrichtswerk wie das Ewald Bruhns für das Reformgymnasium: ein erster, etwa halbjähriger Vorkursus vermittle den Schülern die für die ersten Kapitel der Anabasis unentbehrlichen Kenntnisse von Vokabeln, Formenlehre und syntaktischen Erscheinungen, und dann schließe sich vom 2. Halbjahr regelmäßige, wenn auch zunächst stundenmäßig beschränkte Lektüre an. Der neue Stoff in Form und Inhalt regt erfahrungsgemäß die Lust der Schüler am eigenen Suchen und Finden mächtig an, und hier kann deshalb eigentlicher Arbeitsunterricht, an dem die ganze Klasse sich beteiligt, mit frischer, vorwärts drängender Kraft einsetzen. Bald wird man hier auch die ersten Versuche der Arbeitsteilung machen können, zunächst innerhalb der Klasse, indem beispielsweise die Rollen von Vorarbeitern und Kritikern stundenweise verteilt werden. Das gemeinsame Suchen nach den rechten deutschen Entsprechungen für die griechischen Wörter wird das Leben ebenso beweglich machen wie der Wetteifer, unbekannte Wörter und Formen auf bekannte zurückzuführen. Gerade bei der Lektüre sollte, vom vorbereitenden Vorlesen abgesehen, der Lehrer so viel wie möglich zurücktreten, möglichst sogar auf die Rolle des Lexikons sich beschränken, das freilich nur auf richtig gestellte Fragen und nur dann Antwort erteilt, wenn sie anders als durch Nachschlagen nicht gefunden werden kann. Je eifriger solche Benutzung des lebendigen Wörterbuches geübt wird, umso eher werden wir es wagen dürfen, den Schülern das gedruckte Wörterbuch, und zwar ebenfalls zunächst im Klassenunterricht, in die Hand zu geben. Mir scheint es ungemein

wichtig zu sein, die Schüler auf seine Benutzung durch den lebendigen Verkehr mit dem Lehrer vorzubereiten und sie schon dadurch in den Gebrauch des Wörterbuches einzuführen, den die Richtlinien allzu weit hinausschieben. Allerdings sollen die Schüler sich zuvor auch daran gewöhnt haben, das Wörterbuch erst dann zu Rate zu ziehen, wenn sie den Sinn der fremd anmutenden Vokabel nicht aus eigenem Denken erschließen können. Aber die Arbeitsteilung wird dann bald auch auf die häusliche Arbeit übertragen werden können. Es ist wirklich nicht nötig, daß jeder Schüler jeden Tagesmarsch der Zehntausend selber lese, und auch bei weitem nicht alle Verse der Odyssee brauchen von allen Schülern gleichmäßig präpariert zu werden. Hier wird die Arbeitsteilung in Verbindung mit sinnvollem Lesen und auch mit mündlichen Berichten zu schnellerer Bewältigung einer geschickten Auswahl verhelfen. Der Wechsel im Tempo des Lesens, das bald liebevoll verweile, bald schnelleren Fußes dahineile, wird die Freude am Genuß der Dichtung erhöhen. Rosenthals Versuch, auch etwa einmal einen vollen Vormittag zur kursorischen Lektüre eines ganzen Gesanges der Ilias zu verwenden, verdient auch im Sinne des Arbeitsunterrichtes Nacheiferung.

Aber Lesenkönnen ist ja mit dem wörtlichen Verständnis noch nicht erschöpft. Das bildet vielmehr erst die Vorstufe des wirklichen Lesens, bei dem wir zur inneren Deutung des Inhalts, zum Verständnis der Absichten des Dichters, seiner Gründe für diese und jene besondere Gestaltung einer Situation, einer Rede, einer Handlung vorzudringen versuchen. Nicht die Augen nur, sondern unser Geist ebenso wie unsere Seele sind oder sollen doch die Organe werden, mit denen wir lesen, und sie sollen stets empfänglich sein für mancherlei Denk-, Erinnerungs- und Empfindungsreize, die im fremden Texte beschlossen sind. Wir alle beobachten immer wieder die Unbehilflichkeit, mit der selbst gebildete Menschen dem Inhalt auch nur eines Briefes gegenüberstehen, geschweige denn literarischen Kunstwerken. Ihr Geist oder auch ihre Seele reagiert nicht auf jene Reize. Zur Entwickelung eindringenden Verständnisses kann nun gerade unser altsprachlicher Unterricht in hervorragendem Maße beitragen. Denn so wenig Schüler geneigt sind, sich einen deutschen Text erklären zu lassen oder an seiner Erklärung zu arbeiten — glauben sie ihn doch ohne weiteres zu verstehen —, so willig erkennen sie die Erklärungsbedürftigkeit eines fremdsprachlichen Textes an. Die altsprachlichen Texte aber haben vor den neusprachlichen den Vorzug ihrer größeren Gegenwartsferne nach Form und Inhalt. Diesen ganz besonderen Wert unserer Beschäftigung mit den antiken Schriftwerken können wir gerade im Arbeitsunterricht lebendig werden lassen. Denn in ihm sollen die Schüler in lebensvoller Erörterung ein persönliches Verhältnis zu

dem gelesenen Texte gewinnen und an der rechten, tiefdringenden Deutung und Verlebendigung des Inhaltes gemeinsam arbeiten. Anleiten aber können wir unsere Schüler zu so gemeintem Lesen durch ständig wiederholte Hinweise auf die Möglichkeit von Beobachtungen in dem soeben gelesenen oder in der nächsten Stunde zu lesenden Textabschnitt. 'In diesen 5 Versen sehe ich etwas Besonderes; wer findet, was ich meine?' so lautet die maieutische Frage, die zu stellen ich nicht müde werde. Auch das bloße Verstummen des Lehrers in dem Augenblick, in dem die Schüler den Fortgang zum nächsten Abschnitt erwarten, macht sie stutzig und veranlaßt sie zum Suchen. Fortgesetzte Übung hierin macht ihnen Reizempfindlichkeit zur Gewohnheit. Zu den Beobachtungen, zu denen wir so die Schüler anregen sollten, gehören auch die der Nachwirkungen der antiken Literatur in unserer eigenen Dichtung, und wenn hier den Schülern die Kenntnis des Vergleichsmaterials auch meist noch fehlen wird, so wird der Unterricht gerade im Sinne des Arbeitsunterrichts erst recht ergiebig werden, wenn der Lehrer reiche Anregungen in dieser Richtung zu geben vermag. Das Nebeneinanderstellen etwa der antiken Quelle und des aus ihr geschöpften modernen Gedichtes wird von selbst zu kritischem Vergleiche, zur Kontrastierung der beiden Dichterpersönlichkeiten, selbst zu elementaren Versuchen der Stilanalyse führen. Ebenso unentbehrlich wie fruchtbar ist es ferner, das Eigenbewußtsein des modernen Menschen dem antiken gegenüber stets wach zu erhalten und die Frage nach dem Gegenwartswert des Gelesenen immer wieder zu stellen. Gerade aus oppositioneller Stellung der Schüler werden sich fruchtbarste Gesichtspunkte der Betrachtung ergeben und gelegentlich weittragende Erörterungen erwachsen, die für die Lebenszeit mit dem antiken Texte verbunden bleiben. Recht verstandener Arbeitsunterricht schließt das Unterrichtsprinzip der Konzentration bereits in sich. Als eine Frucht konzentrierenden Arbeitsunterrichtes betrachte ich endlich den früh zu erschließenden und fortgesetzt vertieften Einblick in den Sinn und die Berechtigung des altsprachlichen Unterrichts überhaupt. Goethes Wort „Es sinds die Griechen" sollte tausendfach erlebt werden!

Durch organisatorische Maßnahmen kann die Wirkung des Unterrichts verstärkt werden. Da wir die Opferwilligkeit der Kollegen für die Gewinnung eines vollen lateinischen oder griechischen Vormittags im Sinne Rosenthals nicht allzuoft werden in Anspruch nehmen dürfen, sollten wenigstens einige unserer lateinischen und griechischen Stunden grundsätzlich an einem Vormittag aufeinanderfolgen, damit wir uns nicht immer nur auf die kargen 45 Minuten angewiesen sehen. Die grundsätzliche Forderung des Konzentrationsunterrichts und der Querver-

bindungen wird uns hier hoffentlich zu Hilfe kommen. Denn sie wird im Laufe der Zeit gewiß zur Vereinigung zweier oder mehrerer Unterrichtsfächer in der Hand eines und desselben Lehrers in der gleichen Klasse führen. Daraus ergäbe sich dann zwanglos die Möglichkeit, in Kerschensteiners[1]) Sinne „Rom vier bis fünf Monate hindurch schweigen zu lassen, solange Griechenland redet" (und umgekehrt), und durch intensivere Beschäftigung mit nur einem Schriftsteller die ihm zustehende tiefere Wirkung zu erzielen. Erstrebenswert aber bleibt darüber hinaus der an den Fürstenschulen seit mehr denn 100 Jahren übliche „Studientag", aus dem auch am Frankfurter Goethegymnasium reiche Früchte erwachsen sind. Zum mindesten aber sollte die wertvollste Gabe der Schulreform, die freiwillige Arbeitsgemeinschaft, für die Vertiefung des altsprachlichen Unterrichts grundsätzlich ausgenutzt werden. Wie uns das Angebot einer philosophischen Arbeitsgemeinschaft von dem Herrn Minister vorgeschrieben wird, so muß unser humanistisches Gewissen uns die ebenso regelmäßige Einrichtung einer lateinischen oder griechischen Arbeitsgemeinschaft zur Pflicht machen. Für sie werden wir doch vielleicht auch eine Äußerlichkeit erreichen können, die die Raumverhältnisse unserer Schulgebäude uns für den gewöhnlichen Unterricht allermeist versagen, die mir aber gleichwohl als so wesentlich erscheint, daß ich sie nicht unerwähnt lassen möchte: daß wir mit unseren Schülern um einen Tisch herum sitzen. Denn wie ein rein dozierendes Verhalten des Lehrers sich nur allzu leicht ergibt, wenn er ex cathedra spricht, so pflegt die äußerliche Gleichberechtigung der an einem Tisch Sitzenden am Fortfallen von Schranken zwischen Schülern und Lehrern mitzuwirken, ohne das wir zum gegenseitigen Erschließen der Seelen, zum wahren συμφιλοσοφεῖν, nur schwer gelangen.

In unserem Sprachgebrauche scheint sich jetzt die identische Verwendung der Begriffe „Arbeitsschule" und „Erlebnisschule" durchzusetzen. Es ist aber klar, daß sie im eigentlichen Sinne nicht notwendig miteinander identisch sind. Denn auch um lebensferne und schöpferische Antriebe nicht vermittelnde Gegenstände können wir uns im Sinne des Arbeitsunterrichtes mit unseren Schülern bemühen. Daß aber jene Gleichsetzung berechtigt sei, daß unsere gemeinsame Arbeit immer wieder in das Leben einmünde und ihm, wenn auch nur vorbereitend, diene, daß sie, aus echter innerer und eigener Tätigkeit erwachsend, tüchtig mache, von innen heraus die Welt zu bilden, daß sie nicht im Genuß, und sei es der edelste, sich verliere, sondern unverlierbare Antriebe zum Handeln und Wirken gebe — darin erblicke ich das letzte und höchste Ziel unserer

1) Begriff der Arbeitsschule, S. 86.

Arbeit. Die für solche Bewährung in unseren Schülern vorhandenen Kräfte werden wir aber nur dann hoffen dürfen zur Entwickelung zu bringen, wenn in uns selbst die größte dieser Kräfte lebendig und dauernd am Werke ist, und zwar in einem doppelten Sinne: die Liebe zu der uns anvertrauten Jugend und die Liebe zu den edelsten Bildungsgütern, um deren Aneignung und Wiedergeburt zu neuer Lebenswirkung wir gemeinsam in täglicher sittlicher Übung zu ringen haben. Brennt aber diese Doppelflamme in uns, so werden wir auch, das ist kein Zweifel, arbeitend und erlebend, handelnd und bildend jene Ziele erreichen, denen wir für unsere Jugend, für unser Volk, für unser Vaterland zustreben. Möge denn in den kommenden Tagen diese Flamme neu in uns angefacht werden!

DER SPRACHUNTERRICHT AUF SEXTA NACH DEM GRUNDSATZ DER KONZENTRATION

VON

OTTO WECKER

Auf zwei Grundpfeilern ruhen die Richtlinien für die neuen Lehrpläne der Volks- wie der höheren Schule: Konzentration und Arbeitsunterricht. Auf ihnen muß sich auch unsere Arbeit aufbauen. Wenn ich versuchen will über den einen der beiden Grundpfeiler, die Konzentration, hier zu reden, so beschränke ich mich absichtlich auf ein eng umrissenes Gebiet, den Sprachunterricht auf Sexta, einmal weil ich auf diesem Sondergebiet in den letzten Jahren mich suchend und versuchend betätigt habe, vor allem aber weil ich glaube, daß wir durch solche Beschränkung zu einer einigermaßen klaren Begriffsbestimmung des leider oft so unklaren Wortes Konzentration kommen und daß wir andererseits hier den Weg zur Tat finden können. Und Taten sind wichtiger als die schönsten Reden.

Zuerst aber muß ich sagen, was ich in diesen kurzen Stunden nicht geben kann und will: keine neue Methode, etwa gar mit dem Anspruch, sie sei die alleinseligmachende. Es ist ja überhaupt eine eigene Sache mit den sogenannten „guten" oder „schlechten" Methoden. Der alte Nägelsbach ging sicher zu weit, wenn er erklärte, er halte überhaupt nichts von der Methodenjägerei, und meinte, Sachkenntnis sei der beste Boden für eine gute Methodik: eine Anschauung, die vor 100 Jahren in den Kreisen der Philologen — Paulsen nannte sie einmal „Verächter der Pädagogik" — ziemlich allgemein war, da „der pädagogische Enthusiasmus des 18. Jahrhunderts durch den Wissenschaftsenthusiasmus des 19. Jahrhunderts beinahe ganz ausgelöscht wurde" (Paulsen). Aber gleichsam als Leitsatz für die Beurteilung der folgenden Anregungen möchte ich ein Wort G. Simmels vorausschicken: „Die Frage, ob die Formung des Chaos in der Seele des Kindes in induktiver oder deduktiver Weise zu geschehen habe, glaube man nicht in einer immer gültigen und einheitlichen Weise beantworten zu können ... Der Lehrer mag diese Methoden kennen, nicht um eine davon dogmatisch-mechanisch anzuwenden, sondern als Nährstoffe, die er sich assimiliert, um seine organisch-einheitliche Persönlichkeit davon und daraus zu entwickeln; er muß sie durchaus in seinen individuell-selbständigen lebendigen Leistungsprozeß umsetzen ... Ein lebendig schöpferischer Lehrer hat eben seine Methode, d. h. er ist eine Methode ... Aber um das Optimum dieser eigenen Methode zu erreichen, muß er alle objektiv bestehenden kennen lernen ... Eine schlechte Methode, ausgeübt von einem guten

Pädagogen, ist noch immer viel besser als die vortrefflichsten objektiven Prinzipien, die ein schlechter Pädagoge anwendet."

Der Sprachunterricht auf Sexta umfaßt das Deutsche und das Lateinische. Es kann nicht meine Aufgabe sein, hier auch nur andeutungsweise ein Bild zu geben von den Gegensätzen, die seit Jahrhunderten sich in der Bewertung des gegenseitigen Verhältnisses dieser Fächer aufgetan haben, oder ein Bild von der unübersehbaren Fülle von Vorschlägen und Anregungen zum lateinischen Anfangsunterricht in ungezählten Reformschriften, alle geschrieben zu dem Zweck, *elementa velint ut discere prima.* Erst die Humanisten, dann Ratichius, Comenius und die Philanthropen, nach ihnen der Neuhumanismus, endlich die Reformer von Perthes bis Rosenthal: dem Wissenden sagen die bloßen Namen genug. Aber die Dankbarkeit gegen den *genius loci* Göttingens gebietet wenigstens zu erwähnen, daß es zweimal Göttinger Pädagogen waren, die fruchtbarste Anregungen in dieser Frage gegeben haben. Johann Mathias Gesner war der eine, der in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts an der neugegründeten Universität Göttingen mit der Erneuerung der Grundsätze eines Ratke und Comenius den Kampf gegen die öde Grammatikpaukerei aufnahm — in seiner Isagoge steht der Satz: *Verborum disciplina a rerum cognitione nunquam separanda* — und der mit seiner Betonung des deutschen Unterrichts den Gedanken vorarbeitete, die wir heute in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts auf Sexta stellen. Der andere war Julius Lattmann, der in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts an unserem Gymnasium wirkte und durch seine theoretischen Schriften und durch seine Sprachbücher den lateinischen wie den deutschen Unterricht aufs nachhaltigste beeinflußt hat. Es erscheint nur als eine pflichtschuldige Fortsetzung alter Göttinger Überlieferung, wenn wir uns auch heute wieder um die schweren Fragen des Sprachunterrichts, vor allem des Anfangsunterrichts, bemühen.

Neun Jahre lang treiben wir auf der höheren Schule Latein und neun Jahre Deutsch. Und was ist das Ergebnis? Ich will es nicht wiederholen, das alte, uralte Lied der Klage. *Infandum, regina, iubes renovare dolorem!* Niederdrückend, was wir aus dem Munde von Universitätslehrern über die stilistischen Fähigkeiten der meisten jungen Studenten zu hören bekommen, nicht weniger niederdrückend unsere eigenen Erfahrungen mit dem deutschen Aufsatz und dem lateinischen Skriptum, dem die neuen Lehrpläne ja nun das Grab gegraben haben. Wo liegen die Gründe des Mißerfolgs? In der mangelnden Stundenzahl? In der falschen Behandlung? In der Schwierigkeit der Aufgabe? Die Geschichte des deutschen und des lateinischen Grammatikunterrichts zeigt eine merkwürdige Ähnlichkeit. Von dem dürren und unfruchtbaren deutschen

Sprachlehrbetrieb, der von den Sprachbüchern eines Gottsched, Adelung, Hartung, Heinsius beherrscht war, hatte sich Jakob Grimm vor hundert Jahren mit scharfen Worten abgewandt und ihn geradezu für unnötig und schädlich erklärt. Als trotz Grimm in der Becker-Wurstschen Richtung ein neues Regiment der Sprachmeister sich auf die Schule legte, da setzte eine bis auf den heutigen Tag noch nicht überwundene Gegenströmung ein, die jeden deutschen Sprachlehrunterricht aus der Schule verbannen will. Auch der lateinische Grammatikunterricht ist im Laufe des 19. Jahrhunderts von seiner einst so stolzen und beherrschenden Stellung herabgesunken, „nicht ohne Schuld seiner berufenen Vertreter" (Fr. Hoffmann) und ihres Betriebes. Bloße Zahlen sprechen deutlich genug: das Schulzesche Gymnasium von 1837 gab dem Lateinischen 86 Wochenstunden, die Lehrpläne von 1856 bestätigten amtlich seine Vorherrschaft, 1892 wurde es auf 62 zurückgedrängt, und in den neuesten Lehrplänen ist das Lateinische bekanntlich wiederum der Hauptleidtragende gewesen. Wohl regen sich heute neue Kräfte, die gerade dem Sprachunterricht neues Leben zuführen sollen. Ob sie stark genug sein werden, den Ausfall an Stunden und seinen Schaden wett zu machen, das wird die Schicksalsfrage des Lateinunterrichts im allgemeinen und des Grammatikunterrichts im besonderen sein!

Mit die stärkste Hoffnung knüpft sich an das Wort Konzentration, das seit einem Jahrhundert fast als Schlagwort gebraucht wird. Von ihm hat Lattmann schon vor 60 Jahren gesagt, es sei eine so abgehetzte Phrase, daß man „vor lauter Ennui die Sache als erledigt ansehe"; und in jüngster Zeit hat ein grimmiger Schulpoet darüber die bekannten boshaften Verse gedichtet: „Auch der Querverbindung / köstliche Erfindung / wie der Konzentrationsbegriff / waren alles Dinge, / über die geringe / mancher dachte, / ja auf die er pfiff." Was ist Konzentration? Nicht jede Vereinigung oder Vereinheitlichung ist schon Konzentration. Vereinigung des deutschen und lateinischen Sprachunterrichts in der Hand eines Lehrers — eine selbstverständliche und unerläßliche und von keiner Stundenplanarithmetik abhängige Forderung — ist noch keine Konzentration, nur ein Mittel für sie. Konzentration ist auch nicht bloß ein „Hinüberschauen von einer Scienz in die andere", wie schon Lessing es verlangte; auch das ist nicht mehr als ein Mittel und Weg. Als Lattmann vor 65 Jahren sein Buch „Über die Frage der Konzentration" schrieb, stand unter dem Einfluß der Herbart-Zillerschen Unterrichtslehre das Problem im Vordergrund, den Bildungsstoff des Gymnasiums nach erziehlichen Gesichtspunkten zu vereinheitlichen, dem bunten Vielerlei der Lehrpläne eine beherrschende Idee zu finden und bestimmten Fächern die führende Rolle zu sichern.

Bekanntlich stehen im Mittelpunkt der heutigen Reform wieder ähnliche Bestrebungen. Wollen wir aber den Begriff Konzentration eindeutig und scharf fassen, wie es für unser begrenztes Gebiet nötig ist, so brauchen wir nicht auf die hochklingenden Worte der Denkschrift und der Richtlinien zurückzugreifen, die von „Bildungseinheit" und „ideellen Zielpunkten", von „Zusammenfassung zu einem organischen Gesamtunterricht" und ähnlichen schönen Dingen reden. Wir gehen von der Grundbedeutung des Wortes aus. Es kommt von *centrum*, d. h. Mittelpunkt. Nun ist freilich gerade der Mittelpunkt der Bildungsgüter und der Bildungsziele am Gymnasium heiß umstritten, und die Unklarheit geht auf die Denkschrift selbst zurück, die verlangt, daß die Kernfächer oder kulturkundlichen Fächer sich „ganz bewußt auf das betreffende Bildungsideal einstellen", „sich dem eigentümlichen Bildungsgedanken der betreffenden Schulart einordnen" sollen. Wir lassen die hieraus sich ergebende Streitfrage als für unseren Zweck unerheblich auf sich beruhen und folgern aus dem Begriff Konzentration für den Sprachunterricht das eine: der Sprachunterricht muß einen Mittelpunkt haben. Aller Sprachunterricht Einen Mittelpunkt. Nicht der deutsche einen und der lateinische einen anderen. Sondern darin liegt nach meiner Auffassung das wesentliche, das ich bei der Behandlung meines Themas als Hauptsache ansehe:

Aller Sprachunterricht hat **Einen** Mittelpunkt.

Es gab Zeiten, wo man von einem gesonderten deutschen Sprachunterricht am Gymnasium nichts wissen wollte, sondern dem Lateinischen die Aufgabe zuwies, nebenher auch in die deutsche Grammatik einzuführen. In den Lehrplänen von Schulze und Thiersch herrschte dieser Standpunkt. Näher liegen uns die Zeiten, wo man das Verhältnis umkehrte und forderte, daß der muttersprachliche Unterricht zu jeder Zeit und in jeder Hinsicht dem fremdsprachlichen überzuordnen sei, denn wir hätten keine jungen Römer, sondern junge Deutsche zu erziehen. In keinem dieser Fälle liegt Konzentration vor, sondern Anlehnung. Konzentration ist nur da, wo ein gemeinsamer Mittelpunkt besteht, ein Zentrum, auf das alle sprachliche Bildungsarbeit hinzielt, unbeschadet der Sonderziele, die sowohl der deutsche wie der lateinische Sprachunterricht haben mag.

Dieser Mittelpunkt heißt: Verständnis für das Werden und Wesen der Sprache überhaupt; Verständnis dafür, daß keine Sprache, auch keine sogenannte tote Sprache etwas Totes und Lebloses ist, sondern ein lebendiger Organismus, der alle Wesensmerkmale des Lebendigen zeigt. Diese Wesensmerkmale sind: Leben, Gesetz, Geschichte. Man kann dies letzte Ziel aller Sprachbetrachtung mit gelehrten

Worten umschreiben und zurückgehen auf Herders Forderung, „aus der Sprache die Geschichte der menschlichen Seele zu entziffern", eine Forderung, die seit Steinthal und Wundt Gemeingut der sprachwissenschaftlichen Forschung geworden ist, die aber, auf das Bildungsziel des altsprachlichen Unterrichts angewandt, bereits in Süverns Gymnasiallehrplan von 1816 erscheint. Doch je gelehrter man die Aufgabe formuliert, desto dringlicher erhebt sich die Frage, ob und wie sich dem kindlichen Sinn des Sextaners eine Einsicht in diese scheinbar allzu verwickelten Dinge vermitteln läßt. Die Antwort kann nur lauten: Diese Vermittlung ist unmöglich auf dem Weg begrifflicher Abstraktion, sie kann nur geschehen auf dem Weg der kindertümlichen Anschauung. Wir können beim Sextaner kein Verständnis erwarten oder erstreben, das sich auf Begriffen und auf dem Denken aufbaut; wir sind zufrieden, wenn es uns gelingt, durch die Anschauung die Grundlagen zu schaffen für das spätere erkenntnismäßige Begreifen, eingedenk des alten Satzes: *Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu.* Mit der lebendigen Anschauung wollen wir arbeiten, die kindliche Phantasie wollen wir wachrufen und das Gemüt, nicht bloß das Gedächtnis und das Denken. Anschauung, äußere Anschauung und noch vielmehr innere Anschauung in klaren Vorstellungen für die durch jedes Wort und jede sprachliche Erscheinung bezeichneten Sachen! *Res, non verba!* Keine φιλόλογοι im beschränkten Sinn wollen wir sein; λόγος ist viel mehr als bloß Wort. Nicht Verbalismus, sondern Bildung heißt unsere Aufgabe. Das Wort und die Sprache sind nur Hüllen für die Vorstellungen, die beim Klang der Worte lebendig geschaut werden sollen. Das ist der Weg, den wir bei allem Sprachunterricht beschreiten wollen, aber so, daß wir über dem Hauptziel die praktischen Ziele, sicheres Wissen und Anwenden von Formen und Wörtern, das Kennen und das Können, nicht aus dem Auge verlieren.

Über den Ausgangspunkt dieses Weges sind wir uns klar. Es kann nur die Muttersprache sein. Denn nur in der Muttersprache sind die Vorbedingungen gegeben für sicheres Anschauen und Erfühlen, nur mit den Worten der Muttersprache kann das Kind lebendige, klare, deutliche Vorstellungen verknüpfen. Hier ist es möglich, vom Klang zum Inhalt zu führen, der hinter den Worten und ihren oft mannigfaltigen Bedeutungen liegt. Ist in der Muttersprache der Grund gelegt, dann ist die Voraussetzung auch für den lebendigen Betrieb der fremden Sprache gegeben. Seit Ratke und Comenius ist dieser Grundsatz Gemeingut der Pädagogik und Didaktik geworden, und A. Messer nennt nicht mit Unrecht den mit diesem Verfahren verfolgten Weg der Apperzeption „den Grundbegriff der pädagogischen Psychologie".

Wir reden also zunächst von der Muttersprache und dem deutschen Sprachunterricht.[1])

Trotz Jakob Grimm und Ph. Wackernagel hat sich heute allgemein die Überzeugung durchgesetzt, daß ein regelmäßiger und planmäßiger, nicht bloß ein gelegentlicher und angelehnter Unterricht in der deutschen Sprache unerläßlich ist. Allerdings auch die Überzeugung, daß der Unterrichtsbetrieb nicht im alten Gleise weitergehen darf. Und daß es anders werden konnte und kann, das ist im Grunde Jakob Grimms Verdienst, der die deutsche Sprache geschichtlich zu betrachten gelehrt hat. Das biologische Prinzip der Sprachbetrachtung, das in der Sprache nicht starres, totes Regelwerk, sondern lebendige Entwicklung in Raum und Zeit sehen lehrt, war berufen, auch den deutschen Sprachunterricht von Grund aus umzugestalten. Ein Schüler Grimms ist der Kopernikus für den deutschen Sprachunterricht geworden, und aus seiner Mitarbeit am Grimmschen Wörterbuch hat er die Anregung gewonnen. Ich meine Rudolf Hildebrand mit seinem 1867 erschienenen Buch „Vom deutschen Sprachunterricht". Ihm gebührt das Hauptverdienst, wenn wir auch nicht vergessen wollen, daß Männer wie Robert Hiecke, Rudolf v. Raumer, W. Wilmanns in ähnlichem Sinn gearbeitet und geschrieben haben.

K. Burdach hat Hildebrands Buch „ein Weltbuch" genannt, das „auf jeden empfänglichen Leser immer wieder wie ein Sonnenaufgang" wirke, und ein bekannter Methodiker des deutschen Unterrichts meint, dieses Buch sollte jeder Deutschlehrer jedes Jahr einmal lesen. Nicht mit Unrecht. Denn Hildebrand stellt dem Deutschunterricht ein neues Ziel: er soll zu nationaler Bildung führen, indem er auch die Sprache als etwas Gewordenes geschichtlich betrachtet und die Sprache der Gegenwart in lebendiger Anschauung vermittelt (vgl. Otto von Greyerz, Der Deutschunterricht als Weg zur nationalen Erziehung, 1921).

Ausgehend von der Tatsache, daß der deutsche Unterricht den Lehrern meist als der schwerste und lästigste, den Schülern meist als der ödeste und unerfreulichste erscheine, während kein Unterrichtszweig in unseren Schulen von größerer Bedeutung sei, findet Hildebrand den Hauptgrund für diese Notlage in der Einseitigkeit der bloß formalen Verstandesarbeit, während das Gefühl und die Phantasie nicht zu ihrem Recht kommen, und stellt dann seine bekannten 4 Leitsätze auf:

1. Der Sprachunterricht sollte mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt, voll und frisch und warm erfassen.

[1]) Über die von der Grundschule vermittelten Voraussetzungen in dem grundlegenden deutschen Unterricht, dessen einheitlicher Aufbau eine dringende Forderung der Einheitsschule ist, kann hier nicht ausführlicher gesprochen werden; vgl. meinen Bericht in der Zeitschrift „Die Erziehung" I (1925/6) Heft 6 und die Schrift „Die Grundlegung des deutschen Unterrichts" 1926.

2. Der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können, sondern alles das sie unter seiner Leitung finden lassen.

3. Das Hauptgewicht sollte auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gelesene.

4. Das Hochdeutsch als Ziel des Unterrichts sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschluß an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Haussprache.

Es sind schlichte einfache Sätze, und doch liegt eine neue Welt darin. Kein toter Verbalismus, wie er sich in unseren üblichen Schulgrammatiken breit machte, kein bloßes Maulbrauchen, das schon Pestalozzi als das Grundübel unseres Sprachunterrichts bezeichnet hat: das ist das Wesentliche. Was sollen die ganzen Kompanien von zusammenhanglosen Wörtern und Sätzen, denen wir überall in unseren deutschen Grammatiken und Sprachschulen begegnen? Wozu lernen die Kinder ganze Tabellen von Beugungsformen, die das Deutsche nicht gebraucht, vielleicht nicht einmal bildet? Buchstaben sind es, nichts als Buchstaben, ohne Leben, ohne Anreiz zum Denken, ja das sicherste Mittel, alle Gedanken von vornherein zu ertöten. Vom Inhalt zur Form! Was uns not tut, ist, daß alle Spracherscheinungen aus einem bestimmten Lebensgebiet natürlich herauswachsen. Nehmen wir als Beispiel die Deklination, um ein Bild von der praktischen Verwirklichung dieser Forderung zu geben. Zu allererst versuche ich, in der kindlichen Seele eine klare Anschauung vom Wert und Zweck der Wortbeugung hervorzurufen. Ganz anschaulich gehe ich von einem Satz der Kindersprache aus, wie ihn etwa das zweijährige Brüderchen zu Hause bildet: *Baba Bubi Bobo.* Jeder versteht, was der kleine Kerl sagen will, auch ohne Bezeichnung der Fälle. Sagt er aber: *Baba Bubi Buß,* so ist das Wer und Wem, der Geber und Empfänger schon zweifelhaft, ob der Papa dem Bubi oder der Bubi dem Papa. Um die Beziehungen der Satzglieder zu verdeutlichen, dazu dient eben die Wortbeugung. Und nun behandle ich die einzelnen Fälle nach dem Grundsatz anschaulicher Selbsttätigkeit. Für den 2. Fall z. B. gebe ich als Lebensgebiet: „Verschiedene Pelze (des Hasen, des Rehs, des Marders usw.), oder „Verschiedene Stimmen"; für den 3. Fall die Frage: „Wem man auf der Straße ausweichen muß; Wem ich bei der Arbeit gerne zusehe; Wem Hans im Glück begegnete"; für eine zusammenfassende Übung der Kasus: „Was man fragt, wenn ein Brief angekommen ist? (Wer hat ihn geschrieben? Wessen Schrift ist das? Von wem der Brief wohl ist? An wen ist er geschickt?)" Mit solcher Behandlung gewinnt die Sprachlehre Leben und Interesse, sie wendet sich an die Phantasie, an die gefühls-

betonte Erfahrung, und die Formen und die technische Fertigkeit im Gebrauch ergeben sich von selbst, scheinbar als Nebengewinn. Über die vertiefende Weiterführung dieses Naturverfahrens bei der Behandlung der lateinischen Deklination reden wir gleich nachher.

Besondere Bedeutung kommt diesem Lehrverfahren bei der auch von den Lehrplänen für Sexta geforderten Erweiterung des Wortschatzes zu. Die Wortkunde im engeren Sinn kann man geradezu als Kern und Stern der Hildebrandschen Sprachbetrachtung bezeichnen. Hier vor allem gilt es, vom Ding zum Wort zu kommen. Wir plaudern mit den Kindern über schallnachahmende Wörter, wie *husch, krach, patsch, plumps* usw., oder lassen uns Kinderreime aufsagen und führen dann zu einem ersten anschaulichen Verständnis für die Entstehung der Wörter (*krachen, knacken, zischen, klirren, klopfen, Krähe* usw.). Wir erinnern an die Lautmalerei und die Verdoppelungen der Kindersprache; wir zeigen ihnen die Verwendung von bildlichen Ausdrücken (*Rücken:* Bergrücken, Buchrücken, Messerrücken; *Flügel:* Fenster-, Haus-, Türflügel, Flügelmann, Flügel als Instrument usw.) und eröffnen ein anschauliches Verständnis für den Bedeutungswechsel, für Übertragung und Übergang (*ein bißchen:* Brot, Wasser, Holz, Arbeit, Ruhe); wir stellen verwandte Wörter zusammen unter dem Bild von Wortfamilien, von mehr oder weniger unähnlichen Brüdern und Vettern, die sich manchmal fast bis zur Unkenntlichkeit maskieren und entstellen, etwa die Vettern vom Wort *zwei:* Zwieback, Zwielicht, Zwietracht und Eintracht, sich entzweien und vereinen, Zweifel, zwischen, Zwillich und Drillich, Zwirn, Zweig usw., und erwecken so das erste anschauliche Verständnis für Wortbildung. Wir reden von Personen-, Straßen- und Ortsnamen und klären ihren anschaulichen Hintergrund auf; wir kommen auf bildliche Redensarten und Sprichwörter, stellen immer zuerst den ursprünglichen, anschaulichen Sinn fest und dann die übertragene Verwendung. Wir sprechen von den Lehn- und Fremdwörtern und kommen von selbst in tiefe kulturgeschichtliche Zusammenhänge hinein. Das heißt den Inhalt der Sprache voll und warm und frisch erfassen; das ist kein öder Sprachunterricht, das ist Sachunterricht, der Aug und Ohr, Anschauen, Phantasie und Denken schult und dem oberflächlichen, gedanken- und anschauungslosen „Maulbrauchen" von vornherein entgegenarbeitet. Dieser Sprachunterricht wird von selbst zum kulturkundlichen Unterricht. Bilder werden lebendig in den Seelen. Sollte das nicht in tieferem Sinne auch bildend sein? Bildung hängt doch wohl mit Bild zusammen.

Bildung vermittelt diese Methode aber auch durch das andere: durch die von Hildebrand geforderte und hier überall erscheinende

Selbsttätigkeit. Die Forderungen des Arbeitsunterrichts, die für allen Unterricht gelten, knüpfen ohne weiteres an Hildebrands zweiten Satz an. Sein Ziel ist nicht einseitige Verstandesbildung, sondern Bildung des ganzen Menschen, vor allem auch der Phantasie und des Gemütes. Hier liegen die Wurzeln des neuen Bildungsbegriffs.

Neben die Forderung der sachlichen Anschaulichkeit, des leiblichen und inneren Sehens, tritt, um den toten Sprachlehrunterricht zu beleben, von unten auf eine andere. Sprache kommt von Sprechen. Sprache ist nicht bloßer Buchstabe zum Lesen mit dem Auge. Sprache ist Klang, der vom Mund zum Ohre geht. Spracherziehung ist zum guten Teil Klangerlebnis und Schulung des Ohres und des Mundes. Welche Hilfe die Schulung des Ohres und Hand in Hand damit die Spracherziehung nicht bloß für die elementare Aufgabe des Rechtschreibeunterrichts, für die auf der Lautlehre aufgebaute Wortbildung und Formenlehre, sondern auch für eine primitive Stilbildung gibt, kann ich hier nicht ausführlich darlegen. Wir weisen den Schüler von Anfang an auf den Unterschied von Laut und Schrift (Buchstabe) hin und leiten ihn an, die Laute nicht bloß richtig zu bilden, sondern auch zu achten auf die Tätigkeit der Sprechwerkzeuge bei der Lautbildung, auf den Lautwandel durch Veränderung der Betonung (Ablaut, Abstufung *[willste mit?]*, Abtönung *[Jungfer]*, Ausfall von e *[Tages — Landtags]*), auf den Lautwandel durch Angleichung an Nachbarlaute (Umlaut), auf das Eindringen von Übergangslauten, die allmählich zu Stellungslauten werden *(öffentlich, gelegentlich; Kunst, Gewinnst; Ankunft, Vernunft)*. Für all das bietet die Muttersprache, besonders die Mundart, die Kinder- und Volkssprache, die besonders in der Lautbildung nach dem Gesetz des geringsten Kraftaufwandes arbeitet, anschauliche Beispiele in Hülle und Fülle. So arbeiten wir nicht nur dem lateinischen und griechischen Unterricht mit seiner angeblich so „unregelmäßigen" Formenfülle vor, sondern, was wichtiger ist, wir vermitteln elementarste Anschauung vom Wirken sprachlicher Gesetze, deren Erkenntnis für das von uns erstrebte höhere Ziel des Sprachunterrichts von grundlegender Bedeutung ist.

Daß allerdings für eine solche Behandlung vom Lehrer gründliche phonetische wie sprachgeschichtliche Kenntnisse zu fordern sind, ist eine Selbstverständlichkeit, die Lehrern höherer Schulen gegenüber kaum noch besonders zu betonen ist.

Nun erhebt sich die Frage, welche Werte diese Art von Sprachbehandlung für den Sprachunterricht der Sexta im Deutschen wie im Lateinischen bietet.

Man hat die Verwendbarkeit dieser Methode für die Volksschule bestritten, aber es mehrt sich doch die Zahl der Lehrer, die ihren Wert schon auf der Unterstufe der Volksschule in praktischen Versuchen erprobt haben. In der höheren Schule kann kein Zweifel über ihren Wert sein, und zwar nicht bloß für die deutsche Sprache, sondern auch für die Fremdsprachen. Sie schafft den Ausgangspunkt, von dem aus wir den Schülern das erste Verständnis für jede sprachliche Erscheinung erschließen. Wir wecken Lust und Freude, die so stark sein sollen, daß sie auch über das für die Aneignung der fremden Sprachformen unentbehrliche Lernen, Üben, Mechanisieren hinüberhelfen. Andererseits aber kann gerade in Verbindung mit dem fremdsprachlichen Unterricht diese Methode in noch viel tieferer Weise angewandt werden, weil die Verschiedenheit der fremden Sprachen auf Schritt und Tritt uns zwingt, das grundlegende Verständnis der Muttersprache und der sprachlichen Erscheinungen überhaupt zu ergänzen und zu erweitern, viel eingehender, als es für die Zwecke des muttersprachlichen Unterrichts allein nötig wäre. Ja, in gewissem Sinne ist die Übertragung dieser Methode der auf lebendiger Anschauung und geschichtlichem Verständnis beruhenden Vermittlung der sprachlichen Form am sachlich wertvollen Inhalt eine Forderung auch des fremdsprachlichen Unterrichts, und zwar schon des Anfangsunterrichts.

Ein französischer Altphilologe, Michel Bréal, ist es gewesen, der beim Entwurf eines Grundrisses für eine der Erneuerung der Nation dienende Reform des Unterrichts in Frankreich nach 1870 auf Hildebrands Anschauungen und Vorschläge sich stützte. Wir sind heute in einer schlimmeren Lage als Frankreich nach 1870. Ich glaube, wir Altphilologen können und müssen vom Beispiel des Franzosen lernen, um auch im lateinischen Anfangsunterricht wegzukommen vom bloßen Wortwissen und Formenpauken zu einer Sprachbetrachtung und -übung, die lebendig ist und den Sinn für das Leben der Sprache erschließt.

Freilich kann man sagen, das Einpauken und der Drill sei für den Anfang der Fremdsprache das Wichtigste, die Kinder fühlen sich sehr wohl dabei, und der Erfolg der tüchtigen Pauker sei unbestreitbar. Zeigt ja auch die Umfragestatistik über das Interesse der Schüler an den verschiedenen Fächern, daß der Durchschnittsextaner diesen Drill gerne mitmacht; das Lateinische gehört nach allen Erhebungen zu den positiv bewerteten Fächern, wenigstens in Sexta noch, während es auf den höheren Klassen ins Gegenteil umschlägt. Aber hier liegt das Entscheidende: die kindliche Lernlust, die intellektuelle Freude am neuen Stoff und der Stolz über das Neugelernte ist zweifellos der natürliche Boden, auf dem seit alters die Erfolge gedeihen. Anstachelung der Lern-

lust war der Kern der alten Methode, bei der es keine Überbürdung gab. Man hat sogar gesagt, die Überbürdungsnot habe erst mit der Einführung des logisch vertieften Unterrichts begonnen, und das sei begreiflich, denn gerade das mechanische Lernen sei dem kindlichen Geist des Sextaners angemessen, er habe noch kein judiziöses Gedächtnis, die Assoziationen erfolgen noch nicht nach inneren, sondern nach äußeren, zufälligen Merkmalen, das Kind wolle nur Stoff, noch keine logischen Verknüpfungen; denkendes Einordnen, Herrschaft über den Stoff sei wohl dem Erwachsenen Bedürfnis, für das Kind sei das zu schwer, eine Bürde, und führe zur Überbürdung.

Ich glaube nicht an die Richtigkeit dieser Beweisführung. Die Erfolge der neuen Methode auf der Grundschule zeigen, daß sie gar nicht unkindlich ist. Und es ist doch auch eine bekannte Tatsache, wie lebendig schon im kleinen Kind der Kausaltrieb ist: die kindlichen Spiele, die oft so lästigen ewigen Warumfragen, so manche zerstörte Puppen und Spielzeuge bekunden es. Sollte im Zehnjährigen erstorben sein, was die Seele des Vierjährigen bewegte? Freilich befriedigen wir diesen Warumtrieb nicht durch logische Abstraktion. Damit werden wir den Sextaner verschonen. Aber dem wachwerdenden Denken wollen wir Nahrung zuführen und Anreize geben in kindertümlicher Form. Und indem wir durch lustbetonte Anschauungen das Denken anreizen, führen wir es höher und weiter gerade mit Hilfe der Sprache, die doch ein Hauptgefäß aller geistigen Inhalte ist und dem Schüler werden muß. Vom ersten Anfang an wollen wir diese lebendige Kraft der Sprachbetrachtung sich entfalten lassen: *quo semel est imbuta recens servabit odorem testa diu!* Das Drillen wird nicht überflüssig dadurch, dem Bedürfnis der kindlichen Seele kann noch übergenug geschehen! Aber wenn die Zeit kommt, wo die Seele die Freude an dieser geistigen Nahrung, am Drill und am Stoff, verliert, wo die bloße intellektuelle Lernlust nachläßt, dann soll kein Vakuum da sein, so daß an die Stelle der positiven Bewertung Gleichgültigkeit oder gar runde Ablehnung tritt, die, wie die Statistik uns sagt, immer wieder damit begründet wird: das Lateinische ist nichts als Drill.

Eine Voraussetzung für die Anwendung der Hildebrandschen Methode im gesamten Sprachunterricht der Sexta ist nun allerdings, daß die Kinder schon von der Grundschule her diese Art der Sprachbetrachtung kennen. E. Linde hat in seinem Büchlein „Die Muttersprache im Elementarunterricht" gezeigt, wie es geschehen kann. Eine Einigung mit der Grundschule wäre daher an jedem Ort zu begrüßen. Nicht bloß, daß der Sextalehrer Klarheit hat, was er voraussetzen und wo er einsetzen kann, also eine Einigung über das Maß der beim Eintritt in die Sexta zu verlangenden Kenntnisse; auch eine Einigung über den

methodischen Betrieb wäre wünschenswert, wenn die Schüler den Übergang nicht als einen schweren Bruch empfinden sollen; eine Einigung auch über die äußere Frage der grammatischen Terminologie. Einheitlichkeit in dieser Hinsicht ist zu wünschen auf Grund örtlicher Vereinbarung, auch wenn wir in Sexta die Schüler an die lateinischen Termini gewöhnen wollen, übrigens eine Frage, in der für die Beibehaltung der deutschen wie für die Verwendung der lateinisch-griechischen Ausdrücke gleich gewichtige Gründe beigebracht werden können.

Und nun lassen Sie mich kurz die Arbeit skizzieren, wie wir sie im Hildebrandschen Geiste anfassen wollen. Das Kind, seine Sprache und sein Anschauungskreis bleibt unser Ausgangspunkt auch für die neue Sprache, das Latein. Vom Bekannten zum Neuen, von der Sache zum Wort bleibt oberster Grundsatz. Welche Folgerung ergibt das zunächst für die Auswahl der Stoffe? Es ist zu verwerfen, den Kindern gleich in den ersten Sätzen von *Creta* zu reden, von *Asia, Italia, Sparta,* von *Diana* und *Minerva,* von *Mercurius* und *Bacchus,* von *Cleopatra,* von *Scythae* und *Persae,* von *Vergilius* und *Horatius.* Diese Begriffe verlangen viel zu viel Erklärung, wenn sie den Kindern anschaulich werden sollen. Es ist eine den Kindern fremde Welt. Oder was sollen die schattenlose *Königin, die eine Tochter hat,* der *Landmann mit seiner Tochter, die die Tauben liebt* oder *die die Tauben erfreuen?* Das alles liegt dem Anschauungskreis des Sextaners entweder ganz fern, oder jedenfalls verbindet er mit *der* Königin, *dem* Landmann, *der* Henne, *der* Taube keine lebendige Vorstellung, denn es ist blutleere Allgemeinheit. Lebendige Anschauung der Sache aber und lebendige Vorstellung ist uns gleich vom ersten Anfang an das Wichtigste. Seit Meurers *Pauli Sextani liber* sind denn auch die Stoffe aus dem Alltag des Kinderlebens erfreulicherweise in Aufnahme gekommen.

Jene Einzelsätze der alten Sextabücher, die auf 5 Zeilen 15—20 neue Wörter und unzusammenhängende Vorstellungen bringen, sind dazu das sicherste Mittel, die Teilnahme am Stoff von vornherein zu ertöten. Für die erste Darbietung der neuen Sprachform ist ein geschlossenes Vorstellungsganzes, ein Lebensgebiet, auch im Lateinischen unerläßlich. Denn auch hier soll der Schüler durch Interesse an der Sache Freude an der Form bekommen. Für die spätere Einübung der Formen sind Einzelsätze weniger schädlich, meiner Ansicht nach unentbehrlich und besser als ein Sachganzes. Denn bei der Einübung gehört das Hauptinteresse der Form und soll nicht abgelenkt werden durch den Inhalt. Aber die Reihenfolge von Einzelsatz und zusammenhängendem Stück ist umzukehren von diesem Gesichtspunkt der anschaulichen Darbietung

aus, umzukehren ist vielleicht auch die Reihenfolge der Deklinationen, da die zweite Deklination mehr Konkreta, die erste zu viel Abstrakta bietet.

Natürlich kann die Forderung der lebendigen Apperzeption nicht dazu führen, nun dem Schüler nur Alltagsstoffe zu geben und auf die antiken Stoffe zu verzichten. Im Gegenteil: nichts dem Schüler zu bieten, was nicht apperzipiert werden kann, ist nur die negative Seite dieser Forderung; ihre positive bleibt die Einführung in das Neue, in „die Wissenschaft im elementaren und elementarsten Sinn" (Messer), d. h. also für uns in die antike Welt mit ihren Namen und Worten, in einer der kindlichen Seele faßlichen Form. Da bin ich aber der Ansicht, daß die erstrebte Lebensnähe unseres Lateinunterrichts uns nicht verführen soll, dem Sextaner Worte zu vermitteln, die zwar der Welt der kindlichen Anschauung entsprechen, aber wertlos sind für das spätere Ziel des lateinischen Unterrichts, die Lektüre der römischen Schriftsteller; ich meine jene Wörter aus dem Alltag, wie sie Plautus und die pompeianischen Inschriften, Idyllendichter und Schriftsteller *de re rustica* bieten. Das ist Kraft- und Zeitverschwendung, und hier erscheint ein an sich guter Grundsatz auf die Spitze getrieben und verzerrt, wie es schon der *Orbis pictus* des Comenius und heute wieder manche Unterrichtswerke zeigen. Eine glückliche Verbindung scheint mir der im Teubnerschen Verlag erscheinende *„Ludus latinus"* gefunden zu haben.[1])

Nur andeutungsweise, weil von anderer Seite oft genug schon betont, weise ich auf ein unentbehrliches Mittel hin, diese neue Welt dem Sextaner lebendig zu veranschaulichen, die Verwendung von Bildern; kein Lateinbuch sollte ohne Bilder und Karten sein, im Schulzimmer sollten gute Wiedergaben geeigneter Kunstwerke hängen, die Schulsammlung sollte das eine und andere Modell besitzen. Diese Hilfsmittel können dann auch fruchtbare Anregung zu einfachsten Sprechübungen sein. Ludw. Gurlitt hat in seiner „Lateinischen Fibel" vor 20 Jahren schon Wege gewiesen.

Dem Grundsatz der Anschauung gemäß werden alle Vokabeln und Formen nur im Satz vermittelt. Das Wort ist tot, der Satz lebendig. Möglichst bald ist das Verständnis dafür zu erschließen, was ein Satz ist. Wir versuchen Ernst zu machen mit der wissenschaftlich vertieften

[1]) Was die erste Einsicht in die im Juli 1925 vorliegenden Bogen erhoffen ließ, hat das nunmehr fertige Werk (Bd. I/III für Sexta bis Quarta) vollauf erfüllt, wenn auch die lebendige Verknüpfung des lat. mit dem deutschen Unterricht noch im wesentlichen Aufgabe des einzelnen Lehrers bleibt. Hoffentlich schenkt uns der Verlag auch die für den deutschen Unterricht nötige entsprechende deutsche Sprachlehre als Unterbau des Ludus latinus. Vgl. meine Besprechung in den Mitteilungen des hannov. Phil. Ver. 1926 Heft 4.

Erkenntnis vom Wesen des Satzes. Es soll sich in den Köpfen nicht die Vorstellung festsetzen, ein Satz sei nur eine Reihe von Wörtern. Wir wollen von Anfang an versuchen, im Satz den Ausdruck einer Vorstellung sehen zu lehren, denn auch damit bilden wir das Anschauungsvermögen, die Wurzel alles Denkens. Nach dem Wort des Aristoteles ist das Ganze früher als seine Teile. Daß das auch beim Satz zutrifft, haben W. Wundt, Delbrück u. a. überzeugend dargetan. Auch unser Unterricht stellt sich auf diese Grundlage: der Satz ist der sprachliche Ausdruck einer gegliederten Gesamtvorstellung. Wie sich diese Erkenntnis auf elementarem Wege bereits in Sexta mit den Schülern erarbeiten läßt, hat Herm. Itschner („Sprachlehre für die Kinder des Volkes") und Fr. Hoffmann („Der lateinische Unterricht auf sprachwissenschaftlicher Grundlage") in vortrefflichen Lehrproben gezeigt, jener für das Deutsche allein, dieser hat den Weg ins Lateinische weitergebaut. Gleich dieser Anfang weckt ein aufkeimendes Bewußtsein, daß Sprache nur der Körper ist für eine Seele, eine Hülle für einen geistigen Gehalt, der ihre Form wesentlich mitbestimmt.

Ist diese grundlegende psychologische Auffassung des Satzes den Kindern vermittelt, dann wird in langsamem, stufenmäßigem Fortschreiten, immer auf dem Weg anschaulicher Beispiele, das Verständnis für den Unterschied von Satzgliedern (Subjekt und Prädikat) und Satzteilen (Attribut beim Subjekt, beim Prädikat Objekt und Adverbium) angebahnt (das Adverbium schon in VI, wie auch Rosenthal es verlangt). Bei der Satzkonstruktion oder besser Satzanalyse (denn es handelt sich ja um die Auflösung eines ursprünglichen Ganzen) wird man praktisch vom Prädikat als dem Satzkern ausgehen mit der Frage: Was ist in dem Satz ausgesagt? Fr. Kern hat das in seinen bekannten Schriften längst gefordert. Allerdings verliert bei der psychologischen Satzauffassung der Streit um den Vorrang der Satzglieder viel von seiner Schärfe. In einem Satz wie *Puella in horto rosas plantat* wird man leicht eine allgemeine Gesamtvorstellung erwecken können, etwa durch Hilfsfragen: Was siehst du? Ein Mädchen. Was tut sie? Sie pflanzt Rosen usw. Welcher Satzteil ist Rosen? Akkusativobjekt usw. Das ist der erste Schritt zum sogenannten Konstruieren von innen heraus, aus der scharfen oder vielleicht auch zunächst nur allgemeinen Gesamtvorstellung. Der Gewinn solcher Gewöhnung wird sich auf den höheren Stufen erst in seiner vollen Bedeutung zeigen. Aber anfangen wollen wir schon bei den einfachsten Sätzen der Sexta.

Auch die Einteilung der Sätze nach ihrem Inhalt kann bereits auf Sexta von der Grundauffassung des Satzes her in der einfachsten Weise erfolgen, daß wir mit Fr. Hoffmann Mitteilungssätze (Aussage-

und Aufforderungssätze) und Fragesätze scheiden. Bei den ersten ist die Gesamtvorstellung vollständig im Bewußtsein des Redenden vorhanden, bei den Fragesätzen ist sie lückenhaft und bedarf der Ergänzung von seiten des Gefragten. Wie leicht von dieser psychologischen Auffassung aus das Verständnis für die Grundregeln der Moduslehre anzubahnen ist, sei nur nebenbei erwähnt.

Für die psychologische Satzauffassung gibt es, abgesehen von den Beziehungswörtern, nur Gegenstandswörter (Nomina) und Zustands- bzw. Vorgangswörter (Verba), wie wiederum schon Aristoteles gesehen hat. Ohne gelehrte Definitionen, ohne unverstandene und unverständliche Begriffe von Abstrakt und Konkret lassen sich durch Heranziehung der Anschauung schon im Sextaner genügend klare Vorstellungen und ein hinlängliches Verständnis für die Arten des Nomens und des Verbums wecken, wie Fr. Hoffmann für den lateinischen[1]), Itschner und Gansberg („Wie wir die Welt begreifen") für den deutschen Unterricht gezeigt haben.

Diese Erörterungen über den Satz schaffen die Vorbedingungen für eine richtige Behandlung der Formenlehre. Trennung der Formen- und Satzlehre war der Grundfehler der alten Methoden. Es ist freilich leicht, die lateinischen Formen für die Deklination des Nomens gedächtnismäßig einzupauken, aber die Hauptsache für uns ist doch, daß der Sextaner diese Formen richtig anwenden lernt. Dazu aber ist notwendig, daß er weiß, welche Bedeutung den einzelnen Kasus zukommt und welche Beziehungen im Satz sie bezeichnen. Wo diese Einsicht nicht vermittelt wird, da ist die sogenannte induktive Methode, die die einzelnen Kasusformen aus dem Satz erkennen und ableiten läßt, letzten Endes nicht mehr wert als die alte deduktive Methode, die mit dem Paradigma anfing. Hier gilt der alte Satz des Joh. Rhenius (1613) in einem neuen Sinn: *Memoria sine praeeunte vera rei intellectione est moria.*

Wir werden also anknüpfen an die vorhin erwähnte Erörterung über den Sinn der Wortbiegung und werden auf ganz einfache, sinnenfällige Weise die Bedeutung jedes einzelnen Kasus erarbeiten, natürlich an deutschen Beispielen, dann auch die Übertragung der ursprünglich sinnlichen Bedeutung auf das Geistige. Die gewonnene Erkenntnis wird an deutschen Sätzen durch Übung befestigt und dann erst gehen wir zur lateinischen Form. Wir beschränken uns zunächst immer auf einen Kasus (Einzahl und Mehrzahl) und isolieren damit die Schwierigkeit; das syntaktische Gefüge des Satzes läßt die Formen in ihrer Be-

[1]) Fr. Hoffmann, Der lateinische Unterricht auf sprachwissenschaftlicher Grundlage, Leipzig 1914, dem ich manche der folgenden Beispiele und Forderungen dankbar entlehne.

deutung erkennen, aber die Form erscheint im Satz nicht als die Hauptsache, sondern eben nur als Ausdruck für die vorliegende Beziehung. (Wenn allerdings G. Rosenthal in seinem Sextabuch die isolierten Kasus gleich von drei Deklinationen zusammen behandelt, so unterschätzt er m. E. die Form- und Vokabelschwierigkeiten. Ich kann auch seiner Ansicht nicht beipflichten (Lebendiges Latein S. 53f.), die Hauptaufgabe der Sexta müsse auf das Verständnis der Kongruenz und Differenz (Nom. und Akk.) hinzielen, denn die Kongruenz (Ineinssetzung) ist doch nur eine der möglichen logischen Beziehungen zwischen Subjekt und Prädikat.) Das ist besonders deshalb wichtig, weil bekanntlich im Deutschen oft gleiche Formen für verschiedene Beziehungen stehen — z. B. *Frauen* kann verschiedene Kasus bezeichnen —, während das Lateinische den sachlichen Unterschied auch in der Form ausdrückt.

Beim Verbum (Zustands- oder Vorgangswort) wird die psychologische Satzauffassung es nahe legen, die Formenlehre mit dem Verständnis für die Funktionen der Formen im Satz zu verbinden. Wir verzichten auf die ungeeignete Bezeichnung „Zeitwort" und reden zunächst (mit Fr. Hoffmann) nur von Vorgang, erst später von Zustand. Entsprechend der Aufnahmefähigkeit der Schüler werden wir nicht schematisch und systematisch alle Formen des Aktivs und Passivs mit Indikativ, Konjunktiv, Imperativ und Infinitiv lernen lassen, sondern das einfachste, die Zeitstufen (Tempora), zuerst allein zur Anschauung und Einprägung bringen, und zwar den Indikativ des Aktivs in allen Tempora, soweit sie auch im Deutschen gebräuchlich sind, dann ebenso den Indikativ des Passivs, darauf erst Imperativ und Konjunktiv, während wir den Infinitiv an das Substantiv, das Partizipium an das Adjektiv anzuschließen suchen. Aber wichtiger als die Reihenfolge ist das Verständnis für die Funktion der Formen, vor allem der Tempora, die bekanntlich oft noch dem Primaner als eine Crux erscheinen. Wohl beherrscht er die Formen, aber ihm fehlt die Sicherheit der Anwendung, weil seine Anschauung und sein Denken bei der Anwendung der Formen nicht geübt ist. Die Nebenstellung der deutschen Übersetzung beim Lernen der Formen ist geradezu vom Übel, weil diese Übersetzung — denken wir an das Imperfekt oder Futurum — sich gar nicht deckt mit dem deutschen Sprachgebrauch oder die Formen in ihrer Bedeutung sogar verschieden sind; übersetzt man genau, dann hat man schlechtes Deutsch, gibt man umgekehrt in der Vorlage gutes Deutsch, dann fängt der Schüler an zu raten, wenn er nicht überhaupt gedankenlos falsch übersetzt.

Und doch bietet der Unterricht im Gebrauch der Tempora eine vorzügliche Gelegenheit, den Schüler im scharfen Anschauen und Denken

zu üben. Freilich bekommt der Schüler vielfach schon ganz falsche Vorstellungen durch unverständliche oder gar anfechtbare Erklärungen, wenn z. B. Imperfekt mit Vergangenheit übersetzt wird, während es „nichtvollendet" bedeutet (Vergangenheit = Praeteritum), oder wenn Imperfekt erklärt wird als Tempus der Dauer oder der wiederholten Handlung. Die übliche Aufzählung der Gebrauchsarten belastet nur das Gedächtnis und bleibt im einzelnen unverstanden, selbst noch dem Tertianer. Und doch kann bereits dem Sextaner durch Anschauung vom Deutschen her zunächst der einheitliche Zeitbegriff klargemacht werden: es gibt nur *eine* Zeit, nicht etwa 6 Zeiten (man gibt mit Fr. Hoffmann den Vergleich mit einer Rolle Band, von der ein Stück abgewickelt, der Rest auf der Rolle ist).

Ebenso veranschaulicht man auch etwa an einem vorüberfahrenden Zug die 3 Zeitabschnitte, die Begriffe Zukunft, Gegenwart, Vergangenheit. Dann sagen wir dem Schüler, daß der Römer sich die Zeit unter dem Bild einer Straße vorstellt, und entwickeln anschaulich die Begriffe Praeteritum (zurückgelegter Weg, Vergangenheit) Praesens, Futurum. Und unter Berücksichtigung dieser verschiedenen Vorstellungen gebrauchen wir dann die Ausdrücke Praesens für Gegenwart, Praeteritum für Vergangenheit, Futurum für Zukunft.

Die Sprache hat nun verschiedene Formen für die in diesen 3 Zeitabschnitten sich vollziehende Handlung, die deutsche freilich nur für Gegenwart und Vergangenheit, während wir für die Zukunft sagen: *ich komme gleich, ich komme schon*, oder umschreiben mit *werden, wollen, sollen*. Der Lateiner aber hat auch für das Futurum eine bestimmte Form *ornabo;* bei der Erklärung kann man schon den Sextaner auf das *b* als Rest eines alten Verbums hinweisen (natürlich nicht zum Lernen!), so daß die Entsprechung mit dem Deutschen „werden" deutlich wird. Die Formen des Futurums werden mit den Schülern aus dem bereits bekannten Stamm *orna-* und den Endungen *-s, -t, -mus* usw. entwickelt. Gelernt und eingeübt aber werden nur die lateinischen Formen mit der Bezeichnung des Tempus; die Übersetzung mit *„ich werde"* soll nicht zur Gewohnheit werden, sondern in jedem Falle soll der Schüler die dem Deutschen entsprechende Form suchen bzw. bei der Übersetzung ins Lateinische auf die Bedeutung der deutschen Form achten.

Die für so schwierig gehaltene Unterscheidung zwischen Imperfekt und Perfekt packen wir auch gleich in Sexta an mit Verzicht auf den zweifelhaften Ausweg, für das lateinische Imperfekt das deutsche Praeteritum und für das lateinische Perfekt das sogenannte deutsche Perfekt zu setzen, denn sonst eröffnen wir eine kaum mehr verstopfbare Fehler-

quelle bis in die obersten Klassen. Bekanntlich hat schon Schopenhauer in seinen *Parerga* verlangt, man dürfe im Deutschen das Impf. und Perf. nur da setzen, wo man sie im Lateinischen setzen würde, denn der leitende Grundsatz sei in beiden Sprachen derselbe: die noch fortdauernde, unvollendete Handlung zu unterscheiden von der vollendeten, schon ganz in der Vergangenheit liegenden. G. Rosenthal (Lebendiges Latein S. 72f.) teilt diesen Schopenhauerschen Standpunkt. Aber er ist unhaltbar, denn die Sprache macht diesen Unterschied — man mag sagen: leider — längst nicht mehr; Belege für den lebendigen Sprachgebrauch, wie er sich schon bei Goethe findet (siehe den Schluß des Werther!), bei Ed. Engel, Gutes Deutsch S. 277ff. Die lateinischen Namen weisen uns den Weg: die verschiedene Aktionsart kommt hier zum Ausdruck. Der Begriff läßt sich anschaulich klar machen, wie Hoffmann mustergültig gezeigt hat. Man wird, um das Wesentliche verständlich zu machen, daß nämlich ein Vorgang noch nicht fertig, beendet, abgeschlossen ist (Waldeck warnt vor vollendet als unkindlich), die Umgangssprache heranziehen: er war am Essen, er tat essen — Jakob Grimm hat bekanntlich die schwache Bildung des Praeteritums auf *-te* auf ein altes Verbum *tun* zurückgeführt, was ein Gegenstück zu der lateinischen Bildung auf *-bam* wäre. Ist diese Bedeutung des Imperfekts durch viele deutsche Beispiele klar geworden, dann kommt das Perfekt, etwa mit einem Satz: *ich war gerade am Essen, da trat mein Freund ins Zimmer.* Das Perfekt muß durch wiederholte Beispiele als Bezeichnung für das Abgeschlossene klar gemacht werden, auch an Beispielen, bei denen eine doppelte Anschauung und Vorstellung möglich ist, z. B. *der Bauer aß ein Huhn:* was siehst du? einen Teller voll Knochen oder den essenden Bauern? Ist diese Klarheit der Anschauung an deutschen Sätzen gewonnen, dann kommt die Bildung und Erklärung der lateinischen Formen; ob wir sie induktiv mit der Perthes'schen Methode aus Sätzen herausarbeiten oder ob wir sie deduktiv synthetisch aus den bereits bekannten Formelementen (Stamm, Endungen, Tempuscharakter) bilden, scheint mir unwesentlich, wesentlich ist nur, daß die Schüler zur Selbsttätigkeit gebracht werden. Bei der Übertragung lateinischer Sätzchen, wie *servus agrum aravit, agricola gallinam cenabat,* sorgen wir für klare Vorstellung, setzen zum deutschen Praeteritum ein *„eben, gerade"* hinzu, um das nicht Abgeschlossene deutlich zu machen, wenn die Bedeutung nicht ohne weiteres ersichtlich ist. Regeln brauchen wir keine, Sicherheit in der Anschauung verbürgt die richtige Übersetzung.

Zeigen wir dann, daß auch in der Gegenwart wie in der Zukunft ein Vorgang als beendet und als nicht beendet vorgestellt werden kann

(tempus praesens perfectum und imperfectum, t. futurum perf. und imperf.), dann haben wir das Wesentliche für Sexta getan, das Verständnis für die Tempora, Zeitstufen und Aktionsarten ist begründet. Auch für die Verwendung des zeitstufenlosen Praesens *(der Knabe liebt das Spiel, Lügen ist schändlich)* ist der Boden bereitet; sie macht übrigens keine Schwierigkeit, da der Sprachgebrauch im Deutschen und Lateinischen derselbe ist. Beim Fut. ex. verzichten wir natürlich auf *„ich werde gegessen haben"* und begnügen uns mit *„wenn wir gegessen haben, werden wir spielen"*.

Eine ewige Crux bleibt die Verwechslung von *Fut. act.* und *Praes. passivi*. Es ist unnötige Übertreibung, wenn Rosenthal das Passiv aus der Sexta ganz verbannt. Wenn man von der Form ausgeht und an ihr klebt, nützen die schönsten Hilfsmittel nicht viel, etwa daß man sagt: Futurum liegt dann vor, wenn man ein Praeteritum bilden kann. Wirkliche Hilfe bringt nur das Ausgehen vom Inhalt und von der Anschauung. Ob ich sage: *„der Bauer pflügt den Acker"* oder *„der Acker wird vom Bauern gepflügt"*, in beiden Fällen ist der Vorgang derselbe, aber im ersten stelle ich mir vor, wie der Mann etwas tut, im anderen, wie mit dem Acker etwas geschieht. Von dieser Grundanschauung aus müßten die Begriffe an vielen Beispielen klar gemacht werden, dann werden die lateinischen Formen für das Passiv entwickelt, und bei ihrer Anwendung tritt die Form zurück, bis die Anschauung unbedingt sicher ist. Im Anfang wird das ausdrücklich jedesmal festgestellt werden müssen, bei fortschreitender Übung tritt bald mechanisch das Richtige ein. Eine Hilfe ist es schon, daß wir beim Fut. act. nicht mechanisch die Übersetzung mit *„ich werde"* geübt haben. Schließlich wird es nicht schwer sein, auch die stilistische Seite zu behandeln und darauf hinzuweisen, daß der Deutsche das Aktiv, der Lateiner das Passiv bevorzugt; die Verschiedenheit der darin zum Ausdruck kommenden Vorstellung kann schon der Sextaner fassen.

Doch ich muß mit Einzelheiten schließen und verweise für weitere Behandlung auf Fr. Hoffmanns Buch. Aber zusammenfassend soll am *Beispiel des Konjunktivs* der ganze vorgeschlagene Weg (Anschauung der Bedeutung am Deutschen, Sicherheit in den deutschen Formen, Anschauung der lateinischen Formen im Satz oder selbsttätige Entwicklung der Formen durch den Schüler, Übung und Anwendung) noch einmal kurz skizziert werden. Die Behandlung des Konjunktivs fiel in die Weihnachtszeit. Ich gab also als Lebensgebiet, auf dem die deutschen Formen von selbst erwachsen, das Thema „Winterwünsche" oder „Was ich mir zu Weihnachten wünsche" („Ich hätte gern . . .", „bekäme ich doch . . .", „schenkten mir doch . . .", „brächte mir doch . . ."): hier er-

scheint der Konj. als Wunschmodus. Dann ein anderes Lebensgebiet: „Was kleine Kinder alles glauben" (im Mond sei ein Mann, der Osterhase bringe die Eier usw.); hier erscheint der Konj. als die Form der Nichtwirklichkeit, der bloßen Vorstellung, deren innere Beziehung zur Wunschform erfaßt wird. Nehmen wir dazu noch Bedingungssätze: „Wenn ich ein Auto hätte", endlich die Erzählung in indirekter Form (Karl sagt, sein Bruder sei krank), so haben wir die wichtigsten Verwendungsformen samt ihrer Bedeutung gewonnen und fassen sie zusammen. Der Übergang zum Lateinischen bringt zunächst die Entwicklung der Formen, ihre Erklärung aus dem Zusammenhang des Satzes an vielen Beispielen für alle Arten des Konj., und zuletzt die übende Anwendung.

Das Wesentliche und die Hauptsache ist mir, zu zeigen: Ausgang aller Sprachbetrachtung ist die Muttersprache; die Fremdsprache zwingt zu vertiefter Behandlung der Muttersprache, indem wir das Formenverständnis durch die anschauliche Erklärung der Bedeutung vertiefen mit dem Zweck, Einsicht in das Wesen der Formenbildung und der Sprachgebilde überhaupt zu vermitteln.

Diese Verknüpfung der Anschauung im Deutschen mit der sprachpsychologischen Vertiefung durch das Verständnis für die Funktion der Form im Satz ist die wichtigste Forderung der Konzentration.

Aber ich muß nun auch noch einige Worte sagen über die Verknüpfung der Anschauung mit der anderen Seite der Sprachwissenschaft, der Sprachgeschichte. Auch sie verlangt ihr Recht im Unterricht. Was für die Einführung der sprachwissenschaftlichen Methode in die Schule überhaupt gilt, das gilt für diese Seite ganz besonders. Sie darf keinen neuen Stoff bringen, der das Gedächtnis beschwert, sie ist eine neue Betrachtungsart, die das Gedächtnis entlasten und dafür die Anschauung, das Interesse, das Denken anregen soll. Eine rheinische Direktorenversammlung von 1887 hat den Satz aufgestellt: „Sichere Ergebnisse der Sprachwissenschaft sind dann zu verwerten, wenn sie zur Vereinfachung des Unterrichts und zur Befestigung des Gelernten dienen". Franz Cramer hat in seinem ausgezeichneten Buch „Der lateinische Unterricht" diesen Satz ergänzt durch die Forderungen: „wenn sie zur Belebung und Veranschaulichung dienen und der Wahrheit des Sprachlebens gerecht werden". Damit ist uns Maß und Ziel gewiesen. (Ob diese Methode dann eine Erleichterung oder Erschwerung bedeute, kann erst von hier aus beantwortet werden und ist nicht die erste, sondern eine zweite, untergeordnete Frage!) Was den Weg zu späterer Erklärung versperren müßte, darf auch in Sexta gleich gar nicht

gesagt werden. Schon der Anfangsunterricht muß aus dem Geiste wissenschaftlicher Erkenntnis heraus und mit weiser Vorsicht auf die spätere Vertiefung die Auswahl treffen. Der Entwicklungsgedanke, d. h. die Vorstellung vom Werden der Sprache, muß schon auf der Unterstufe die Sprachbehandlung beherrschen, so daß er mit fortschreitendem Wissen und Erkennen zu bewußter Klarheit erhoben werden kann. Besonders in der Lautlehre kann der Entwicklungsgedanke lebendig veranschaulicht werden, wenn man Erscheinungen der Muttersprache, vor allem die Unterschiede zwischen Umgangssprache (Mundart) und Schriftsprache, richtig auszuwerten versteht. Das Ausgehen von Mundart und Kindersprache im deutschen Unterricht hat die erste und wichtigste Grundlage zu geben. Die Fremdsprache zeigt die Wirksamkeit derselben Gesetze nur an anderem Stoff. Ich denke etwa an die Gesetze des Rhotazismus, der Assimilation, der Vereinfachung der Konsonanten und der Vokalveränderung; sie kann und soll der Schüler selbst finden, natürlich ohne daß wir ihn mit den gelehrten Namen belasten; oder in der Formenlehre an die Vokalkürzung im Auslaut, den Vokalschwund durch Betonungsveränderung, die Vokalschwächung (Umlaut) und -angleichung, den Konsonantenschwund: bei anschaulicher Darbietung läßt sich das alles mit dem Schüler durch Beobachtung erarbeiten, so daß es allmählich zum sicheren Besitz wird. Das Wirken der Analogie, der wichtigsten Kraft des Sprachlebens, tritt uns auf Schritt und Tritt entgegen, z. B. bei der 3. Deklination mit ihrer Vermischung von konsonantischen und vokalischen Stämmen, bei der Perfektbildung auf *-vi* usw. Wenn im Deutschen die entsprechenden Vorgänge behandelt worden sind *(Verlust — verlieren; Frost — frieren; Grummet < Grünmahd; emp < ent* [-fangen usw.]; *Hoffart < Hochfahrt; frug; trug; schlug; ham mer* = haben wir; *Wildbret* = Wildbraten usw. usw.), wird das Verständnis dafür sich leicht einstellen, ohne daß wir von Analogie zu reden brauchen; ganz anschaulich reden wir in einer Art „romantischer Sprachbetrachtung" von der Ansteckung, der viele Formen erliegen. Ein findiger Quintaner hat mir neulich bei der Vergleichung von *morerer* und *orerer* von selbst diese Erklärung gebracht.

Das Hauptgebiet für diese Seite der sprachwissenschaftlichen Vertiefung ist die Wortlehre, die Etymologie, die Wortbildung und Bedeutungslehre. Wiederum arbeiten wir vom Deutschen her der Sache vor. An dem schönen Kinderverschen „Was kann Lieschen?", *„Kann tänzeln und schwänzeln und hätscheln und tätscheln* usw." haben wir von Tanz und tanzen, von Schwanz, schwenken, schwingen, Schwung, Schwengel usw. geredet; haben uns die verschiedenen Arten des Gehens vormachen

und die treffendsten Ausdrücke dafür suchen lassen, und damit haben wir die Anfänge dessen vermittelt, was man gelehrt Etymologie und Synonymik nennt. Darauf können wir weiterbauen. Selbstverständlich nützen wir Lehnwörter und geläufige Fremdwörter für die erste Darbietung und die Einprägung aus. Jede Vokabel erscheint zuerst in anschaulichem Satzzusammenhang; auch das Einüben und Abfragen der Vokabeln wie der einzelnen Formen des Nomens und des Verbums erfolgt womöglich im Zusammenhang kleinerer Sätzchen, in denen das Wort und die Form von einem Inhalt getragen sind. Daß diese Art der Worteinprägung ungesucht die beste Gelegenheit gibt zu kleinen Sprechübungen, auf denen die späteren schriftlichen Übungen aufbauen, ist wertvoller Nebengewinn. Wertvoll ist auch die gruppierende Zusammenstellung der Vokabeln nach sachlichen und formalen Gesichtspunkten; sachliche Zusammenstellung von Wörtern, die zum gleichen Lebensgebiet gehören und die innere Assoziation anregen, Zusammenstellung nach Stämmen (Etymologie) und Bildungselementen, etwa Vorsilben oder Nachsilben, ist wertvoll für die sachliche Einprägung wie für die Wortbildungslehre. Durch die Verbindung der Wörter mit bekannten Lebensgebieten wird die Sachvorstellung, die durch ein Wort wie *puer* wiedergegeben werden soll, von selbst klar. Und nun kommen wir auch davon los, mechanisch für ein lateinisches Wort nur eine deutsche Bezeichnung lernen zu lassen; *agricola* heißt nicht der Landmann — wo braucht man in der lebendigen Sprache überhaupt dieses Wort! —, sondern der Bauer, Landwirt, vornehm vielleicht der Ökonom usw., *puer* heißt Knabe, Junge, Kind, Bengel, Bube. Das schafft Beweglichkeit des Geistes und des Ausdrucks — lebendige Anschauung schafft sich den richtigen Ausdruck — und baut den oft so schrecklich hölzernen Übersetzungen auf der Oberstufe vor. Und vom Deutschen her geht dem Schüler die Ahnung vom verschiedenen Gefühlswert der Bezeichnungen für ein und dasselbe Ding auf (Synonymik), und wir werden die einfachsten lateinischen Synonyma (*ager — campus — terra, fructus — fruges, oppugnare — obsidere, videre — cernere, hostis — inimicus, timor — metus* usw.) ohne Mühe verständlich machen und sicher einprägen können. Daß die Heranziehung der Etymologie sowohl für das Erlernen der Wörter wie für den kulturgeschichtlich oft so interessanten und bildenden Bedeutungswandel die Augen öffnet, haben Franz Stürmer, F. Hartmann und mit ihnen viele andere schon gesehen und die Wege zur Behandlung gezeigt. Manchmal zeigen sich überraschende Ähnlichkeiten im Deutschen und Lateinischen: z. B. *agere — ager* und *treiben — Trift, gemein* und *communis*, d. h. den gleichen Zaun (Schutzwehr, Mauern, moenia) habend, ähnlich wie *Geselle, Kamerad* im Unterschied von *Genosse, Gefährte;* die ursprüngliche

Bedeutung ist also Teilhaber an einer Umhegung und weist bereits auf eine Einheit vieler selbständiger Personen oder Haushalte hin; daraus entwickeln sich die anderen Bedeutungen, in denen die rechtliche oder politische oder gesellige Gemeinschaft hervortritt. Vgl. Rud. Hildebrand im Grimmschen Wörterbuch. Die großen deutschen Wörterbücher von Grimm, Kluge, Paul, Weigand-Bergmann u. a. können und müssen für unseren Sprachunterricht in viel umfassenderer Weise ausgemünzt werden, als es bislang wohl geschehen ist. Aber man darf gerade hier nicht übertreiben, kein quid pro quo, kein x für ein u geben, wie es tatsächlich in Überschätzung der leiblichen und geistigen Sehkraft der Schüler auch in neuesten Werken noch geschieht.

Es scheint mir sicher, daß auch die lateinischen Genusregeln durch Heranziehung der Laut- und Wortbildungsregeln vereinfacht werden können. Ich verzichte ganz auf die schönen Verschen (— sie erinnern oft an jene Genusregel in einer deutschen Grammatik des 17. Jahrhunderts: „Die Wörter auf *-aft* sind femin., ausgenommen der Schaft, der Saft" —) und leite die Schüler an (nach dem Vorschlag von Th. Vogel und Müller-Graupa, vgl. Ed. Hermann S. 67f.), den Stammauslaut zur Grundlage der Genusbezeichnung zu nehmen, ein Verfahren, das zwar auch nicht alle Ausnahmen beseitigt, aber ihre Zahl verringert und eben vor allem statt des Gedächtnisses die Beobachtung und das Denken in Anspruch nimmt.

Bis jetzt habe ich fast nur von der ersten Vermittlung der fremden Sprachen mit Hilfe der Anschauung und unter Heranziehung des Denkens geredet. Es könnte vielleicht der Eindruck entstehen, als sähe ich darin die Aufgabe des Lateinunterrichts beschlossen. Falls es nötig sein sollte, will ich es auch noch ausdrücklich betonen, daß ich die Übung, die Mechanisierung und Automatisierung für ebenso wichtig und notwendig halte. Gelegentlich habe ich wohl darauf schon hingewiesen, aber noch einmal will ich hervorheben, daß mir für die mechanische Sicherung des Gelernten im Anfang die Übung des Ohres und des Mundes wenigstens ebenso wichtig sind wie die Übung der Hand und des Auges, die durch unablässige Verwendung der Wandtafel gepflegt wird. In dieser Mechanisierungsarbeit muß sich die Erfindungsgabe des Lehrers frei entfalten, von seinem Geschick hierin wird es abhängen, ob das Interesse, das durch die anschauliche Darbietung geweckt worden ist, bei der Einübung nicht erlahmt und infolge geistloser und öder Paukerei ohne frische Selbstbetätigung der Schüler ins Gegenteil umschlägt. Denn auch Pauken und Drill kann anregend sein und todlangweilig. Die Sprechübungen, deren Bedeutung schon auf VI von Fr. Cramer und noch

mehr von Rosenthal mit Recht betont wird, werden lebendig durch den Anschluß an die gewählten Lebensgebiete, wertvoll ist auch die Anregung der Lehrpläne, Bilder zu besprechen, kurze Sätzchen umzuformen und zu erweitern, kleine Erzählungen zusammenfassend oder umschreibend oder ausgestaltend wiederzugeben. Das Lateinische aber schon in Sexta als Unterrichtssprache zu verwenden, wie man es im Anschluß an die direkte Methode der neuen Sprachen öfters schon, neuerdings wieder in England, gefordert und versucht hat, vermag ich nicht zu billigen. Auch in den Kreisen der Neusprachler regt sich schon starker Widerspruch, vgl. Tacke, Der Sprachunterricht muß umkehren. Leipzig 1923.

Auge und Hand müssen durch fremdsprachliche Diktate einigermaßen geübt und gesichert sein, ehe man an schriftliche Übersetzungen und an Niederschriften gehen kann, die für den Anfang reine Übungsarbeiten sein müssen. Doch damit käme ich zu Einzelheiten, auf die ich im Rahmen meines Vortrages absichtlich verzichte. Auch von der rein äußeren Konzentration, d. h. von der Forderung der möglichst gleichzeitigen Behandlung der entsprechenden Kapitel im Deutschen und Lateinischen, darf ich wohl absehen. Der Ausgang von der Muttersprache, der in der Fremdsprache seine natürliche Fortsetzung findet, gibt von selbst Weg und Maß.

Es wäre noch ein Wort zu sagen von den Sonderzielen des deutschen Sprachunterrichts, der wesentlich auf aktive Sprachbeherrschung ausgeht, und des fremdsprachlichen, dessen Hauptziel passive Sprachbeherrschung ist. Von der Gabelentz hat beide Seiten so umschrieben: „Die Sprache ist eine Gesamtheit zu deutender Erscheinungen und eine Gesamtheit anzuwendender Mittel." Diese Sonderziele scheinen mir weniger belangreich für den Unterrichtsweg als vielmehr für die Ausgestaltung der Übung und Anwendung, die in einem Falle umfangreicher sein muß und höhere Anforderungen an die Selbsttätigkeit des Schülers und an sein eigenes Gestalten stellt, z. B. im deutschen Aufsatz. Der lateinische Unterricht wird das Übersetzen ins Lateinische zwar ganz gewiß nicht entbehren können, aber er wird sich doch von Anfang an bewußt auf das Hauptziel des Sprachverständnisses einstellen, da die spätere Lektüre doch wesentlich Herrschaft über die Sprache als eine „Gesamtheit zu deutender Erscheinungen" verlangt. Ich möchte glauben, daß der von mir vorgeschlagene Weg im Anfangsunterricht zu beidem führen sollte, zu Formsicherheit auf der einen, Sachverständnis auf der anderen Seite.

Ich hoffe, niemand wird es vermissen, daß ich auf Äußerlichkeiten des Unterrichtsbetriebes nicht eingegangen bin, auch nicht

auf die viel umstrittene Frage der Aussprache des Lateins; dafür geben m. E. die Richtlinien für die neuen Lehrpläne den einzig richtigen Weg.

Zum Schluß wollen wir uns in großen Linien unsere neue Arbeitsaufgabe vergegenwärtigen. Sind es eigentlich neue Aufgaben? Ich glaube, nein. Als am Ende des 18. Jahrhunderts A. H. Niemeyer in Halle wohl als erster den Wert der lateinischen Sprache für die formale Bildung pries, da war ihm der Zusammenhang dieser Aufgabe mit der Lehre Pestalozzis von der Entwicklung der seelischen Kräfte im Kinde bewußt: daß die Erziehung nicht bloß Wissen zu vermitteln habe, sondern die im Kinde schlummernden Kräfte zur eigenen Betätigung wecken und entfalten müsse. Wilh. v. Humboldt hat diesen Gedanken Pestalozzis auf das Gymnasium übertragen. Er ist in den folgenden Jahrzehnten oft verschleiert, oft auch vergessen worden. Wir knüpfen heute wieder an an diesen Gedanken, die seelischen Kräfte in und zur Selbstbetätigung zu wecken, und damit knüpfen wir mit unserem angeblich Neuen an alte, beste humanistische Überlieferung an; und die Wiege dieser Gedanken finden wir schon bei Platon! (Vgl. den Vortrag über Arbeitsunterricht!)

Ebenso ist es mit dem Gedanken der Konzentration, der ebenfalls auf Platon zurückgeht. Mit der Konzentration im Sinne der Lehrpläne aus der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts, daß ein einzelnes Fach, etwa das Lateinische, die Vorherrschaft habe, ist es endgültig vorbei. Schon Bonitz hat an ihre Stelle eine andere Konzentration gesetzt, „die wechselseitige Beziehung aller Fächer" fast im platonischen Sinn, und fußte dabei auf Herbarts Forderung vom „gleichschwebenden Interesse". So wenig wir uns diese Vorstellung und Forderung Herbarts in ihrem alten Sinn und Umfang zu eigen machen können, so sehr wir den Eigenwert der sprachlichen Bildung im Gegensatz zu Herbart, der in der Sprache nur Zeichen sah, betonen, ein Wort Herbarts kann auch uns Leitstern sein: „Die Zeichen der Sprache sind für den Unterricht eine offenbare Last, welche, wenn sie nicht durch die Kraft des Interesses für das Bezeichnete gehoben wird, Lehrer und Lehrling aus dem Geleise der fortschreitenden Bildung herauswälzt." Wir wollen keine φιλόλογοι sein im Sinne des Johannes Sturm, der sagte: *linguae magis quam mentis magistri atque doctores esse volumus.* Wir treiben keinen Verbalismus und toten Formalismus; das Wort ist uns Hülle für einen geistigen Gehalt, die Sprache die lebendige Verkörperung des Geistes. Ihr Leben zu begreifen ist uns letztes Ziel aller Sprachbetrachtung, in der Muttersprache wie in der Fremdsprache. Das ist die

Konzentration, die unseren Sprachunterricht beherrscht. *In hoc signo vincemus!*

Wir glauben an die Zukunft auch des Lateinischen. Trotz der scheinbar so ungünstigen Lage der Gegenwart. Schauen wir zurück auf die letzten 40 Jahre seit 1882. Der äußere Rückgang des Lateinischen ist unbestreitbar. Aber liegt nicht auch vor aller Augen das Ringen um neue Wege und Ziele? Auch hier ist es wahr geworden, daß Not Eisen bricht. Ich brauche nur den Namen Hermann Perthes zu nennen. Zwar hat die an seinen Namen sich knüpfende Bewegung das Ziel der unerläßlichen grammatischen Gründlichkeit und Sicherheit vielleicht manchmal zu sehr aus den Augen verloren; man hat, wie Hermann Diels es einmal ausdrückte, zu viel gespielt mit schönen Methoden und hohen Worten. Für uns gilt es, auch im Sprachunterricht das Ziel des Gymnasiums in den Vordergrund zu rücken, das nach Herm. Diels heißt, „arbeiten zu lernen und denken zu lernen, nicht spielen zu lernen". Aber trocken und öde braucht diese Arbeit nicht zu sein. Die Sprachwissenschaft führt Luft, Licht und Leben in unsere Arbeit herein. Ob freilich unsere Arbeit bei der gegenwärtigen Beschränkung des Lateinunterrichts, vor allem auf der Oberstufe, ihren Höhe- und Gipfelpunkt erreichen kann, ist mehr als einem von uns zweifelhaft. Aber festhalten wollen wir unverrückt an diesem höchsten Ziel unserer sprachlichen Arbeit, und wir wollen dieses Ziel von der ersten Sprachstunde in Sexta an im Auge haben. Das Ziel aber heißt: humanistische Bildung, die zugleich deutsche Bildung ist, zu vermitteln an der herrlichsten Schöpfung des menschlichen Geistes, an der Sprache.

DAS ÜBERSETZEN ALS MITTEL DEUTSCHER STILBILDUNG

VON

OTTO WECKER

Vor den Schlußabschnitt seines schönen Buches über „Die Kunst des Übersetzens" hat Paul Cauer das tiefe Wort Gottfried Kellers gestellt:

Wenn sich der Geist der Geister will entfalten,
Wird unablässig er das Wort erneuen.

Grund und Recht alles Übersetzens liegt in diesem Wort. Die großen Schöpfungen, in denen Denker und Dichter Menschheits- und Ewigkeitswerte mit der Kunst des Wortes gestaltet haben, schreiten auf der Brücke der Übersetzungen hinaus über die Schranken des Raumes und der Zeit. Übersetzungen sind für die literarischen Werke das, was die Transformatoren für die Fortleitung elektrischer Energie auf weite Entfernungen sind. Der Begriff Weltliteratur ist an die Tätigkeit des Übersetzens und an das Vorhandensein von Übersetzungen gebunden. Aber während die Bedeutung der Urform wesentlich in ihrer Einmaligkeit und Einzigartigkeit ruht, hängt die Wirkung der Nachform ab von dem sie immer wieder neugestaltenden Leben der Sprache; es wandelt Laute, Wörter, Wortschatz und Sprachgefühl, läßt alte Formen sterben und neue aufkeimen. Die Sprache ist ebenso lebendig wie die sprechenden Menschen.

Darum ist das Übersetzen eine ewig neue Aufgabe im Sinne des Kellerschen Wortes. Und darum ist jede Übersetzung unvollkommen, wenn man sie mit dem Original vergleicht, ein Surrogat, um mit Schopenhauer zu reden, wie es der Zichorienkaffee für den wirklichen ist, die Rückseite eines Teppichs, der die Farbenpracht und die Zeichnung nur andeutet. Wilh. v. Humboldt erklärt in einem Brief an den bekannten Shakespeareübersetzer A. W. v. Schlegel das Übersetzen für einen Versuch zur Auflösung einer unmöglichen Aufgabe; „denn jeder Übersetzer muß immer wieder an einer der beiden Klippen scheitern, sich entweder auf Kosten des Geschmacks und der Sprache seiner Nation zu genau an sein Original, oder auf Kosten seines Originals zu sehr an die Eigentümlichkeit seiner Nation zu halten. Das Mittel hiezwischen ist nicht bloß schwer, sondern geradezu unmöglich". Aber gerade das Unmögliche reizt immer wieder den Menschen, seine Kraft zu versuchen, und wer in einem fremden Sprachkunstwerk Werte entdeckt zu haben glaubt, mit deren Eroberung er sein eigenes Volk zu bereichern hofft, dem wollen wir seine Mühe danken, auch wenn wir überzeugt bleiben, daß kein

[1]) Der Vortrag wurde auf dem 2. Göttinger Altphil.-Kurs im Juli 1926 gehalten; er erscheint hier wegen des engeren Zusammenhangs mit den beiden ersten Vorträgen.

Übersetzen das Original ersetzen kann, und daß weder Luthers Bibel noch Schlegels Shakespeare noch Vossens Homer noch Schleiermachers Plato für absolute und abgeschlossene Leistungen gelten können.

Solche Überzeugung legt an Übersetzen und Übersetzung letzte und höchste Maßstäbe an, mit denen niemand die Arbeit der Schule wird messen wollen. Was wir in der Schule schaffen können, ist nur ein Anfang, kein Ende. Aber daß auch diese bescheidene Arbeit Werte in sich birgt, die vielleicht nicht immer genug gewürdigt werden, davon möchte ich reden: ich meine die formbildenden Werte des Übersetzens für die Beherrschung der Muttersprache.

Anerkannt hat diese Werte schon Cicero, als er den Äschines und Demosthenes übersetzte, um seinen Stil zu bilden und das Übersetzen als Stilbildungsmittel empfahl.[1]) Wer weitere Belege wünscht, lese bei Friedrich dem Großen, wie er den deutschen Schreibern dringend rät, die alten Klassiker zu verdeutschen, oder bei Schopenhauer, der „in der Nachbildung des Stils der Alten das allerbeste Mittel erblickt, um sich zum gewandten und vollkommenen Ausdruck seiner Gedanken in der Muttersprache vorzubereiten". Ed. Engel freilich hält das Übersetzen unter Umständen für ein gefährliches Mittel und meint, nur in Deutschland schätze man dieses Mittel so sehr, während der Franzose sich mehr verspreche von der Erziehungskraft seiner eigenen besten Schriftsteller und der lebendigen Rede. Das dürfte nicht ganz stimmen; jedenfalls lassen sich auch in Frankreich andere Stimmen hören. Als Dauzat in einem Buche *La langue française d'aujourdhui* (1908) den wachsenden Verfall der französischen Prosa beklagte und meinte, die von den höheren Schulen kommenden jungen Leute „gleichen in ihrer sprachlichen Fertigkeit Lehrlingen, die mit blöder Ungeschicklichkeit ein ihnen unbekanntes Werkzeug handhaben" — eine Klage, die merkwürdig zusammenstimmt mit dem, was wir in den letzten Jahren wiederholt von Hochschullehrern über die sprachliche Unfähigkeit unserer Studenten hören konnten —, nannte ein Mitglied der französischen Akademie, Faguet, als Hauptgrund für diese Erscheinung den steigenden Verzicht auf das Lateinische in den höheren Schulen seit der Neuordnung von 1902 (*„L'abandon plus ou moins complet du latin est une des causes de la décadence du français"*. Vgl. Das humanist. Gymnasium 20 (1909) 123ff.)

1) Quintil. X 5, 2f. sagt geradezu: vertere Graeca in Latinum veteres nostri oratores optimum indicabant, und bringt Beispiele und Gründe; der jüngere Plinius nennt im Brief an Fuscus (VII 9) unter den Mitteln der Stilbildung das Übersetzen als erstes: quo genere exercitationis proprietas splendorque verborum, copia figurarum, vis explicandi, praeterea imitatione optimorum similia inveniendi facultas paratur . . ; intellegentia ex hoc et indicium adquiritur.

Die Klagen über das Schwinden des Sprach- und Stilgefühls und die zunehmende Verwilderung unserer Muttersprache sind übrigens alt. Vor 50 Jahren hat unser Göttinger Germanist Moritz Heyne gewarnt: „Unsere Sprache geht, wenn sie auf dem jetzt betretenen Wege weiterschreitet, nicht nur einer Verschlechterung — denn diese ist gegen das vorige Jahrhundert schon vorhanden —, sondern selbst der Zerrüttung unausbleiblich entgegen." Der Verfasser eines unserer besten Bücher über deutsche Stilkunst, Ed. Engel, beurteilt die Lage ganz schwarz: auf eine Umfrage „Wie lehrt man guten Prosastil?" antwortete er mit dem trostlosen Rat, man solle jede Bemühung um Anerziehung eines guten deutschen Stils bei deutschen Schülern als ganz vergeblich aufgeben, denn es sei unmöglich, die deutsche Lehrerschaft von der Notwendigkeit eines reinen Deutsch zu überzeugen.[1])

Wo liegen die Gründe für diese Zustände? Man findet sie in der Sprache der Gelehrten und der Kanzleien, die durch den Einfluß fremder Sprachen verdorben worden seien; letzten Endes erscheint also die Beschäftigung mit den fremden Sprachen als die Hauptwurzel des Übels. Auf die Schulsprache angewandt erhält der allgemeine Vorwurf gleich noch eine besondere Färbung: das Ostermann-Deutsch ist ja sozusagen der Typus, an dem sich die stilverderbende Macht der Beschäftigung mit den fremden Sprachen am klarsten erweist, und nicht weniger sind es die „Oberlehrerübersetzungen", die, wie Fr. v. Oppeln-Bronikowski, der bekannte feinsinnige Übersetzer, einmal sagt, „durch ihre Stillosigkeit geradezu abschrecken". Der Dichter Jos. Ponten erklärt, er habe in den sechs Jahren der Volksschule mehr Deutsch gelernt, als in den acht Jahren des Gymnasiums, und er glaubt das Übel an der Wurzel zu treffen mit den wuchtigen Sätzen: „Der Humanismus hat auch den deutschen Unterricht verwüstet." — „Der Humanismus ist der schlimme Feind des deutschen Stiles."[2]) Bei solchen Klagen über das Deutsch an unseren Gymnasien wundern wir uns nicht, wenn auch über das Deutsch der klassischen Philologen vernichtende Urteile gefällt werden, wenn z. B. der Herausgeber eines deutschen Lesewerkes jüngst erklären konnte, er habe im wissenschaftlichen Schrifttum der letzten 50 Jahre kein geeignetes Stück über die Antike für sein Lesebuch finden können! (Friedr. Wolters).

Man kann den Klagen über die Verlateinerung unserer Sprache seit den Tagen der Humanisten die Berechtigung nicht absprechen, auch

1) Meister des Stils über Sprach- und Stillehre. Beiträge zeitgenöss. Dichter und Schriftsteller zur Erneuerung des Aufsatzunterrichts herausg. von Wilh. Schneider. Leipzig 1922. Vgl. S. 19.

2) S. Meister des Stils, S. 70. 86f.

wenn man sie für übertrieben hält. Darum tun wir besser, auf Abhilfe für wirklich vorhandene Notstände zu sinnen. Zunächst freilich wollen wir den Klagen und Anklagen gegenüber darauf hinweisen, daß das Lateinische seit dem frühesten Mittelalter die Erzieherin der modernen Sprachen gewesen ist, und daß sie ihm neben unleugbarer Schädigung auch allerhand Förderung zu danken haben. Der Ciceronianismus ist der Mutterboden für die Kunstprosa geworden, im Deutschland Lessings und Wielands ebenso wie in den romanischen Ländern. Es steht mit den Stileinwirkungen ähnlich wie mit den Einwirkungen der Antike überhaupt. „Es ist ein festbegründetes, wenn auch zu wenig bekanntes Gesetz, daß das gründliche Studium der Antike den Sinn für das Nationale stärkt und reinigt." Wir können dieses Wort Zielinskis[1]) auch auf die deutsche Stilgeschichte anwenden und die guten Einwirkungen der fremden Sprachen auf die deutsche Sprache in der Geschichte aufzeigen, mehr noch, wir können auch den Klagen über die gegenwärtige Stilverwilderung unsere starke Hoffnung entgegenhalten: ὁ τρώσας καὶ ἰάσεται!

In der heutigen Zeit, wo man aufs neue Stilkunst zu schätzen beginnt und wieder anfängt, Wert zu legen auf Stilpflege und Stilkunde, scheint es mir eine dankbare Aufgabe des Altphilologen, zu zeigen, mit welchen Mitteln und auf welchen Wegen wir von unserm Arbeitsfeld aus jenes neue Streben fördern können. Auch erscheint es als eine wichtige Forderung der Konzentration des griechischen, lateinischen und deutschen Sprachunterrichts, diese Aufgabe der Stilbildung in einträchtigem Zusammenarbeiten anzupacken.

Über diese neue Aufgabe des Sprachunterrichts sagen die Richtlinien: „Der Schüler wird angehalten, sich nicht mit dem grammatisch Unanfechtbaren zu begnügen, sondern unter verschiedenen möglichen Ausdrucksweisen die stilistisch beste zu wählen. Dabei wird sich der Lehrer bemühen, ihm ebenso das Auge für die Bildkraft der Sprache zu öffnen, wie das Ohr für die Klangschönheit der Worte und für den Rhythmus des Satzes und Satzgefüges zu schärfen. Übungen in der richtigen Wortwahl und Wortstellung, im Suchen nach dem treffendsten, sprachreinen Ausdruck . . . ., in Verdeutschung von Fremdwörtern . . . . werden den Schüler in die Fülle der Ausdrucksmöglichkeiten einführen und ihm allmählich auch für den Unterschied der Gefühlsbetonung sinnverwandter Wörter und für den Gefühlsgehalt des Wortes überhaupt eine gewisse Empfindlichkeit geben. Verhältnismäßig früh wird es möglich sein, an Satzbau und Wortstellung, dann auch an dem einzelnen Wort als Ausdrucksmittel den Unterschied gehobener und schlichter Redeweise klar zu machen . . . . Auf der Oberstufe wird der Lehrer ver-

1) Cicero im Wandel der Jahrhunderte (²1908) 235.

suchen, den Schülern den Sinn zu schärfen für die eigentümliche Schreibweise hervorragender Stilkünstler, aber auch für die Stileigentümlichkeiten ganzer Zeitalter und einzelner Berufskreise .... Auch Proben schlechten Stils können gelegentlich als Gegenbeispiele verwendet werden ...." Als höchstes Ziel des fremdsprachlichen Grammatikunterrichts erscheint die Forderung, „über eine Betrachtung der Einzelheiten hinaus ein Gefühl für den eigentümlichen Geist jeder der Sprachen zu gewinnen, dadurch das Stilgefühl zu verfeinern und das Bewußtsein der Verantwortung für den eigenen Stil zu verstärken." Für das Übersetzen verlangen die Richtlinien zuerst möglichst wortwörtliche Übersetzung, dann freie, in gutem Deutsch gehaltene Angabe des Gedankens, darauf gemeinsame Feststellung einer endgültigen Übersetzung, die aber von der Mittelstufe ab mehr und mehr überflüssig wird; das Ziel der Lektüre ist, einen Gesamteindruck der Schriftstellerpersönlichkeit entstehen zu lassen, die eigentümliche Sprachform, den Rhythmus, den künstlerischen Aufbau zu lebendigem Bewußtsein zu bringen; auch das Problem „Original oder Übersetzung?" soll mit den Schülern behandelt werden, um durch Vergleich verschiedener Übersetzungen tiefe Einblicke in das Wesen der eigenen und fremden Sprache zu vermitteln. In den Lehraufgaben für den deutschen Unterricht sind dann die einzelnen Mittel und Wege für die Stilpflege und Stilkunde angegeben, ebenso wie in den Lehraufgaben für den Lateinunterricht noch einmal daran erinnert wird, daß besonders auf der Oberstufe die sprachlichen Erörterungen einer aus der Lektüre selber zu gewinnenden Stilkunde zustreben müssen.

Es sind im einzelnen ganz vortreffliche Winke, die hier gegeben werden; und mein Vortrag setzt sich das Ziel, zu zeigen, wie bestimmte als neu empfundene Forderungen der Richtlinien durch das Zusammenwirken des gesamten Unterrichts sich verwirklichen lassen.

Zuerst eine Vorfrage: gibt es einen guten deutschen Stil? Kein Wunder, daß man diese Frage stellt! In dem eben genannten, für jeden Sprachlehrer wertvollen Büchlein, das Wilh. Schneider herausgegeben hat unter dem Titel „Meister des Stils über Sprach- und Stillehre", verneint Hermann Bahr die Frage, „weil die beste deutsche Prosa Kunstprodukt und Kompromiß sei zwischen lateinischen Mustern und dem natürlichen Deutsch" (S. 7). Im selben Büchlein beklagt Jos. Ponten das „traurige Geschick der Deutschen, daß ihre größte Prosadichtung, der Michael Kohlhaas Kleists, in einem unleidlichen lateinischen Stil abgefaßt ist, als wäre sie aus dem Livius übersetzt". Es hat einen eigentümlichen Reiz, wenn eine Autorität in Stilfragen vom Range Ed. Engels denselben H. Bahr zu „den abschreckend-

sten unter einigen unerträglichen Sprachgecken und Welschern der neuesten Zeit" rechnet. Ihm an die Seite stellt er dann noch Hugo v. Hofmannsthal; und wieder ist es nicht ohne Reiz, daß gerade Hofmannsthal uns ein prächtiges deutsches Lesebuch gegeben hat, durch das er die Sprache der besten Meister, der „wahrhaftigen Stilisten, wahrhaftigen Prosaisten" aus der Zeit von 1750 bis 1850 wieder lebendig machen und der Gegenwart eine Stilschule schenken will und ein Gegengift gegen das „abgehackte oder kraft- und fühllos aneinander gefügte Zeug, das unserer Tage in den Zeitungen und Büchern zu finden ist."[1]) Noch reizvoller und fast belustigend aber ist es, wenn ein namhafter Stilkenner und Stillehrer über das ganze Sammelwerk „Meister des Stils" das vernichtende Urteil fällt, der Titel „Meister des Stils" sei bei dem erschreckenden Zustand der Sprachbehandlung durch die angeblichen Meister des Stils eine unfreiwillige Ironie.[2])

Sollen wir uns nun beruhigen und trösten mit dem alten Spruch: *de gustibus non est disputandum?* Oder sollen wir doch nach Kennzeichen und Merkmalen eines guten Stils suchen? Einen schlechthin guten Stil gibt es nicht, denn der gute Stil wäre nur einmal da, während in Wirklichkeit Stil Sache des Charakters, der Persönlichkeit, des Temperaments ist: *le style c'est l'homme.*[3]) Aber trotz dieser unbestreitbaren Tatsache, aus der sich ergibt, daß Stillehre eigentlich nur darauf ausgehen kann, die Fähigkeit zu entfalten, geistige Inhalte sprachlich zu formen, trotzdem ergibt sich hieraus ein objektives Merkmal guten Stils: die Wahrheit. Lessing schon sagte: „Ich kenne keinen blendenden Stil, der seinen Glanz nicht von der Wahrheit mehr oder weniger entlehnt." Ἀνδρὸς χαρακτὴρ ἐκ λόγου γνωρίζεται sagten die Griechen und meinten dasselbe, was Goethe als die Grundlage des Stils bezeichnete: „Eigentlich kommt alles auf die Gesinnung an". Unwahrhaftigkeit macht den Stil schlecht, und dieses Stilgebrechen hat seine Wurzel in einem Gebrechen des Charakters. Darum gilt Horazens Wort: *scribendi recte sapere est principium et fons.* Das Streben nach einem guten, wahren, schlichten und natürlichen Stil ist ein Kampf um Wahrheit und Sachlichkeit, ein Kampf gegen Unnatur, Phrase und Eitelkeit, ein Kampf gegen Papiersprache und Bücherdeutsch, ein Kampf für Sprechdeutsch und natürliche Menschenrede. Diesen Kampf hat Luther geführt, der sagte „die natürliche Sprache ist Frau Kaiserin", denselben Kampf haben Lessing, Goethe, Bismarck und alle großen Sprachmeister geführt.

---

1) Deutsches Lesebuch von H. von Hofmannsthal. 2 Bde. München, Verlag der Bremer Presse.

2) Otto von Greyerz, Stilkritische Übungen I. Leipzig 1925. S. 3.

3) Vgl. Seneca ep. XIX 5 talis hominibus fuit oratio qualis vita.

Auf der Wahrheit aber beruht die Zweckmäßigkeit, und aus ihr ergibt sich die Mannigfaltigkeit der Stilgattungen. Denn nicht nur jeder Mensch hat seinen eigenen Stil, die Form wird auch bestimmt von dem, worüber einer und für wen er schreibt. „Zweckmäßiger Stil ist guter Stil, zweckwidriger Stil ist schlechter Stil" (Engel).

Das ist das Wesentliche. Hieraus bestimmen sich alle übrigen Merkmale des guten Stils. Seine selbstverständliche Voraussetzung ist sprachliche Richtigkeit. Es ist bei der Sprachkunst wie bei jeder Kunst: wer nicht richtig zeichnen kann, wird nie ein großer Maler werden. Leider ist es nicht überflüssig, dies nachdrücklich zu betonen. Wir pendeln in Deutschland hin und her zwischen den beiden Gegenpolen abgeschmackter Sprachschulmeisterei der Gottschede und Wustmänner und einer sprachlichen Zuchtlosigkeit, der sogar ein Fr. Th. Vischer mildernde Umstände zubilligt, wenn er den sehr bedenklichen Satz aufstellt, „es komme auf ein paar Nachlässigkeiten und Härten, auf ein paar Wärzchen nicht an, wenn nur der Satz rote Backen habe". Besser dachte darüber der alte Quintilian: *ne quis tamquam parva fastidiat grammatices elementa*! Viele sind gegen Fehler in der Muttersprache unglaublich nachsichtig und nachlässig. Sind wir etwa gegen ein *„größer wie"* statt *„größer als"* ebenso feinfühlig, wie gegen ein lateinisches *„major ut"* statt *„quam"*? Wieviele kommen nicht los von der unerträglichen Inversion nach *„und"*? Bekämpfen wir das entsetzliche *derselbe* und *derjenige, welcher*, Lieblingsblumen im Garten der Schulsprache, wie häßliches Unkraut? Empfinden wir die sprachliche Härte der relativen Anknüpfung von Sätzen oder der Hineinziehung des Substantivs in den Relativsatz (*„. . . welches Land bisher unter dem Krieg nicht gelitten hatte"*)? Bilden wir nicht massenhaft unechte Relativsätze, die eine nicht nebensächliche Bestimmung des Vorhergehenden enthalten (*„der Redner schloß mit einem Hoch . . ‚welchem der Gesang . . . . folgte, worauf dann . . . . sich anschloß"*). Oder andere Fehler und Härten: die Verbindung von *wenn* mit *würde*, ungefähr ebenso falsch wie ein ἄν im griechischen εἰ-Satz der potentialen Periode. Robert Hamerling, früher auch Gymnasiallehrer, hat im Ärger über Formen wie *„wenn ich wissen würde"* statt *„wenn ich wüßte"* einen Verein zur Erhaltung der organischen Form des Coni. Impf. vorgeschlagen. Überhaupt die Angst vor dem Konjunktiv im Deutschen! Für Rud. Hildebrand war es fort und fort ein Gegenstand der Verwunderung, daß unsere langjährigen Bemühungen, den Schülern Sicherheit in der Verwendung des lateinischen Konjunktivs zu geben, nicht auch hier einen einmal heilsamen Einfluß auf das Deutsche ausübe. Und neuerdings hat noch Isolde Kurz den schreibenden Deutschen zugerufen: „Tretet zusammen und rettet den Konjunktiv!" Eine andere

Angst ist die Angst vor dem zusammengesetzten Hauptwort, an dessen Stelle man ganze Raupenzüge von Genetiven, womöglich noch untermischt mit falschem Genetiversatz durch *„von"*, antrifft. Und doch gewinnt unsere deutsche Sprache durch die Zusammensetzbarkeit einen unerhörten Reichtum gegenüber dem Lateinischen und Französischen, selbst gegenüber dem Griechischen und Englischen, wenn man sich auch vor Geschmacklosigkeiten, ernst gemeinten und scherzhaften, wie etwa „Hottentottenpotentatentantenattentäter" hüten wird. Ein anderer häßlicher und böser Fehler ist es, *„um zu"* beim Infinitiv zu verwenden, wenn keine Absicht vorliegt *(„er verließ sein Vaterland, um nie wieder zurückzukehren")*. Das ist und bleibt Unsitte, trotz gelegentlicher Beispiele bei Goethe.

Zu den eigentlichen Merkmalen des guten Stils, die sich aus seiner Zweckmäßigkeit und Wahrheit ergeben, gehört zunächst die richtige Wortwahl. *Optima verba rebus cohaerent* sagte Quintilian. Wortkunst beruht auf Wortauswahl. Das treffende Wort aber entspringt der rechten Anschauung und Sachkenntnis, der Klarheit des Gedankens. *Rem tene, verba sequentur*! Als wir diesen Sommer im Goethe-Schillerarchiv in Weimar vor den Handschriften unserer größten Sprachmeister standen, machte es mit den stärksten Eindruck auf uns alle, zu sehen, wie diese ganz Großen an ihren Entwürfen gefeilt und verbessert haben. Wilh. Schneider versucht diese Beobachtung für den deutschen Stilunterricht fruchtbar zu machen, indem er den Schülern Manuskripte moderner Dichter vorlegt.[1]) Was wir aus solchen Verbesserungen lernen können, ist: das treffende Wort stellt sich nicht von selbst ein, man muß danach suchen, muß sich hüten vor abgegriffenen Wörtern, deren sinnliche Bedeutung nicht mehr empfunden wird, vor Phrasen und Modewörtern, die welken Blumen gleichen oder leeren Hülsen ohne Kern und Sinn. Das rechte Wort ist der Widerschein klaren Anschauens und Denkens. Aber leider hat Schopenhauer nicht so unrecht, wenn er von den Deutschen sagt, „sie zeichnen sich durch Nachlässigkeit des Stils wie des Anzuges aus". Klare Anschauung führt zu klaren anschaulichen Wörtern, zu Bildern und Vergleichen, bewahrt vor dem Gebrauch abstrakter Wörter. Unanschaulich sind die beliebten Abstrakta auf *-ung*, *-heit* und *-keit*, unanschaulich sind Fremdwörter, weniger anschaulich als das Aktiv ist das Passiv. Wer gut schreiben will, muß von den Dingen schreiben, *ut cerni videantur* (Quintilian).

Wichtig für guten Stil ist auch die Wortstellung. Die große Freiheit im Deutschen ist nichts weniger als Willkür und Regellosigkeit. Die Redewortstellung der natürlichen Sprache, die dem Sinn, Ton und Zweck

1) Neue Wege der Stilbildung (Wege und Winke Heft 18) Heidelberg 1922.

des Satzes entspricht, schafft Gesetz und Regel auch für die Schriftsprache: alle logischen Verhältnisse und die ganze Stufenleiter der Gefühle können und sollen sich in der Wortstellung abzeichnen.

Auf dem natürlichen Gesetz der Klarheit und Gesetzmäßigkeit beruht auch die Forderung des schönen Satzes. Schopenhauer verlangt: „Der leitende Grundsatz der Stilistik sollte sein, daß der Mensch nur einen Gedanken zurzeit deutlich denken kann". Nichts anderes verlangt Aristoteles, wenn er das Wesen des Satzes bestimmt als „eine Wortfolge, die einen Anfang und ein Ende für sich hat und eine leicht übersehbare Größe". Bekanntlich sieht man die schlimmste Einwirkung des Lateinischen auf das Deutsche im Periodenstil. Man hat vielfach den griechisch-römischen Kunststil mit seiner harmonischen Periode für das verpflichtende Vorbild des normalen deutschen Satzbaues gehalten und dann Satzungeheuer gebildet, die allerdings nicht bloß ein Vorrecht der klassischen Philologen sind. Im allgemeinen wird es bei Grillparzers Warnung bleiben müssen: „In der Prosa wird die deutsche Sprache erst dann dazu gelangen, ihre Unbeholfenheit abzulegen, wenn sie das Periodenmäßige aufgibt, das teils angeborene Gravität, teils Nachahmung des Lateinischen dem Deutschen aufgeredet hat". Deshalb keine übermäßig langen Sätze, keine unübersichtlichen Schachtelsätze, Kettensätze, Treppensätze mit Unterordnungen zweiten, dritten, vierten Grades, keine Zwischen- und Stopfsätze, wo dann das Verbum mit der Hauptvorstellung erst zum Schluß nachklappt! „Nichts verdunkelt so sehr den Satzbau", warnte schon Friedrich der Große.

Nirgends freilich zeigt sich deutlicher als im Satzbau, daß der Stil der Mensch ist. Man kann mit E. Engel geradezu sagen: der Satz ist der Mensch. Demosthenes und Thukydides, Cäsar und Tacitus, Moltke und Bismarck, von Jean Paul, von Goethe und Kleist zu schweigen: sie alle sind Zeugen dafür, daß der Satzbau persönlichste Sache ist, so persönlich, um mit Lessing zu reden, wie der Charakter und die Nase.

Wenn dem aber so ist, ist dann Stil überhaupt lehrbar? Stilkunde, ja; sie ist wesentlich ein Wissen und Kennen, das Können oder die Stilkunst ist etwas anderes. Das Letzte einer Kunst ist nie lehrbar. Aber jede Kunst hat ihr Handwerkmäßiges, Bildkunst so gut wie Wortkunst, und ohne Lehre, Übung und Pflege ist keine Kunst denkbar.

Für die Erlernung dieses Handwerkmäßigen in der Stilkunst besitzen wir nun im recht betriebenen Übersetzen eine starke Hilfe. Im folgenden will ich einige der Möglichkeiten aufzeigen, einen guten Stil in der täglichen Kleinarbeit zu pflegen. Zu gleicher Höhe werden wir freilich nicht alle Schüler führen können, denn Begabung läßt sich durch keine Lehre und Übung ersetzen, und höchste Sprachkunst des Über-

setzers ist nicht die Frucht bloßer sprachlich-philologischer Schulung, der ideale Übersetzer muß selbst Dichter, Schöpfer sein.

Alles Übersetzen hat ein doppeltes Gesicht: das eine schaut in die Fremde, das andere zu den eigenen Sprachgenossen. Die Spannungen und Gegensätze in der Aufgabe, Treue gegen das Original mit Ehrfurcht gegen die Muttersprache zu verbinden, lösen sich nie vollkommen. Denn die Verschiedenheiten der Sprachen sind letzten Endes in der Volksseele verwurzelt. Das Übersetzen ordnet sich deshalb dem großen geistigen Prozeß ein, den wir mit dem Wort Humanismus (im abgeleiteten Sinn) zu bezeichnen pflegen: der Auseinandersetzung zwischen zwei verschiedenen Kulturen, der antiken und der deutschen. In diesem Ringen gibt es nicht Sieger noch Besiegte; es führt zu einer Vermählung, in der die Wesensbestandteile sich gegeneinander behaupten und sich gegenseitig befruchten. Die Begründer des deutschen Neuhumanismus und des humanistischen Gymnasiums sahen ihr Ziel in der Erziehung zu geschlossenen Persönlichkeiten: Latein und Griechisch sollte in engster Wechselwirkung mit der Erziehung durch das Deutsche und zum deutschen Menschen stehen. Wenn heute die muttersprachliche Bildung einen bevorzugten Platz in unserem Erziehungswerk einnimmt, so begrüßen wir das als Fortschritt in der Überzeugung, daß wir gerade von den fremden Sprachen her diese Teilaufgabe kraftvoll fördern können.

Dem naiven Sinn erscheint das Übersetzen zunächst als die mechanische Wiedergabe der fremdsprachlichen Wörter durch Wörter der Muttersprache. Es ist der Was-heißt-Standpunkt. Auf ihm steht der Sextaner, wenn er lernt, *mensa heißt der Tisch, puer heißt der Knabe, terra heißt die Erde.* Damit erwecken wir aber eine falsche Auffassung von der Tätigkeit des Übersetzens; wir gewöhnen den Schüler, Wortvorstellung gegen Wortvorstellung zu halten, statt ihm von Anfang an klar zu machen, daß zwischen dem fremden Wort und seinem Gegenbild in der Muttersprache die Sache, die Sachvorstellung steht. Sache und Sachvorstellung, Anschauung und später Begriff sind die Grundlage und das Wichtigste. *Res, non verba*! Jedes Wort hat einen Leib und eine Seele: Leib ist Schall und Klang, die Wortseele, der geistige Gehalt, liegt in der Bedeutung und dem Gefühlswert. Wenn Cäsar von den *copiae Helvetiorum* spricht, so bietet sich dem Was-heißt-Standpunkt leicht die Übersetzung *„die Truppen der Helvetier"*. Sie ist falsch; denn hinter den beiden Wortleibern stehen ganz verschiedene Vorstellungen: *Haufen, Scharen* sind es, *ungeordnete Massen*, keine *geordneten Truppen*. Ich muß mich hier wie überall in den Beispielen auf ein Mindestmaß beschränken und verweise für diese wie alle folgenden Einzelheiten auf die reichhaltigen Sammlungen in Paul Cauers Buch. Ich hebe nur das

Wesentliche heraus und das ist mir zunächst: nur klare Anschauung, lebendige Vorstellung führt zum treffenden Wort, besonders dann, wenn wir aus einer Fülle scheinbarer Synonyma wählen können. Hier pflegen wir fast bei jedem Wort den Anfang aller Wortkunst, die Wortwahl, und begnügen uns nie mit farblosen, matten Ausdrücken. Im deutschen Unterricht geben wir uns so viele Mühe, farblose Wörter wie *gehen* zu bekämpfen und die Schüler dahin zu bringen, die anschaulichen Wörter *„schreiten, wandeln, schlendern, rennen, hinken, wackeln, trippeln"* usw. zu gebrauchen zur Bezeichnung der bestimmten Art, wie bestimmte Menschen in bestimmten Lagen gehen. Beim Übersetzen bietet sich die natürlichste Gelegenheit für solches Suchen nach dem treffenden Wort, das der lebendigen Anschauung entspricht. Wie vielgestaltig wird sich *proficisci, castra movere* usw. übersetzen lassen! Das schnell sich darbietende Wort wird gewogen und geprüft, und wenn wir auch nicht gerade wie Börne neun Tage lang an einem treffenden Ausdruck für *sub divo moreris* suchen können, der Zwang zum Suchen und das Gewöhnen an das Suchen nach dem treffendem Wort ist heilsamste Übung und ein sicherer Weg zum guten Stil. Wenn dann einmal der Drang zur Anschaulichkeit uns über das Original hinausgehen läßt, z. B. in der Übersetzung der farblosen und alles-, das heißt nichtssagenden Wörter, wie *res, afficere,* ’ἔργον, ’ἔχειν τιθέναι usw., so ist das nur Gewinn und veranlaßt zu fruchtbaren Vergleichen. Besonders Homer ist eine Fundgrube für solche Pflege des Sehens und der äußeren und inneren Anschauung.

Ergibt sich aus der Situation nicht ohne weiteres klare Vorstellung und treffendes Wort, so kann das Zurückgehen auf die Grundbedeutung, die Etymologie, sie vermitteln. Worte sind bekanntlich wie Münzen: sie greifen sich ab und das ursprünglich lebendige Bild wird verwischt und verschwindet. Der Bedeutungswandel und die Veränderung des Sinnes- und Gefühlswertes der Wörter bietet von den unteren Klassen an reizvolle Aufschlüsse und Aufgaben beim Übersetzen. Wiederum schadet es nichts, wenn vielleicht schon im Original die Grundbedeutung verblaßt ist; der Weg an sich ist für die Sprachbildung wertvoll, weil er zum Anschauen der Sachen und Begriffe zwingt. Große Sprachkünstler wie Vergil und Goethe zeigen ihre Meisterschaft hauptsächlich in der Fähigkeit, verwelktes Sprachgut wieder zu beleben. Wenn Cicero schreibt: *vulgo hominum opinio socium me adscribit tuis laudibus,* so ist es stilbildend, auf die Anschauung zurückzugehen: *adscribere* ist das Einschreiben in eine Ehrenliste, und wir können im Deutschen an einen ähnlichen Vorgang erinnern, der unserm *„zuschreiben"* zugrunde liegt und die Vorstellung von einem Eintragen ins Kontobuch weckt; wir bleiben dann im Bilde und übersetzen mit einer leichten Umbiegung der

lateinischen Grundvorstellung: *„die öffentliche Meinung schreibt mir einen Teil deines Ruhms zu“* (nach Bardt-Cauer). Denselben Weg zur Grundbedeutung gehen wir beim vielgebrauchten *interest „es macht einen Unterschied“*, bei *ingenium, prudens, secundus, assiduus*, bei *praestare, arcere, prohibere*, bei *egregius, eximius, excellens, praecipuus*, im Griechischen bei ὄφελον, κινδυνεύειν, κρήδεμνον, κειμήλιον, ἀνδράποδα, πρόβατον u. a. Besonders bei abstrakten Begriffen ist es wichtig, den sinnlichen Hintergrund aufzuhellen, und fast jedes Kapitel, fast jeder Vers gibt uns Gelegenheit, nicht bloß zu zeigen, wie höchste Sprachkunst in der Wiederbelebung metaphorischen Sprachguts besteht, sondern vor allem auch für das eigene Schauen die Augen zu öffnen und zum Nachschaffen anzuregen und damit die wichtigste Grundlage für einen anschaulichen Stil zu legen. Cauers Übersetzungsbuch und Nägelsbachs Stilistik bieten eine Fülle von Beispielen. Daß man für die Wiedergabe der Bilder keine festen Regeln aufstellen kann, ist nur ein Vorzug: ein Bild bei Homer und Sophokles hat an sich stärkere Leuchtkraft als eins bei Xenophon und Plutarch; selbst Griechen und Römer scheiden sich hier durch tiefe Gegensätze. Lukrez hat die *patrii sermonis egestas* nicht bloß wegen des Mangels der lateinischen Sprache zusammengesetzte Wörter zu bilden beklagt; die geringere Phantasiebegabung des römischen Volkes zeigt sich auch in dem geringeren Bilderreichtum. Wie arm ist beispielsweise die lateinische Sprache an schmückenden Beiwörtern für Farben und Natureindrücke gegenüber Homer; oder was muß das lateinische *magnus* alles bedeuten: schlagend (argumentum), treffend (exemplum), dringend (suspicio), heiß (preces), laut (vox), streng (hiems), tief (pax), lebhaft (usus), heilig (officium) — hier wollen wir den ganzen Reichtum unserer Muttersprache ausnützen und an die Stelle des abstrakten und allgemeinen den sinnlich kräftigen Ausdruck setzen.

Manche Bilder können wir deshalb nicht wörtlich übersetzen, weil sie in unserer Sprache nicht lebendig sind; aber dann greifen wir nicht zu farblosen allgemeinen Wendungen, sondern suchen nach einer anderen sinnlichen Grundlage und einem bei uns gebräuchlichen Bilde. Beibehalten können wir den *Strom der Rede (flumen orationis), die Freundschaft, die auf schwachen Füßen steht (amicitia claudicat), den Schmerz, der mitunterläuft (dolor intercurrit)* usw.; wenn wir aber *populari* mit *verheeren* und *verwüsten* übersetzen, so wollen wir nicht versäumen, die ganz verschiedene sinnliche Grundlage dieser drei Bilder klarzulegen. *Litteris me involvo* sagt der Lateiner, wir übersetzen *ich begrabe mich*, für das Lateinische *florere* verwenden wir oft *glänzen, leuchten, strahlen*, an die Stelle der *porci cocti* setzen wir die *gebratenen Tauben*. Manche Bilder werden in ihrer sinnlichen Kraft überhaupt nicht wiederzugeben

sein: *epistolae tuae valde me momorderunt* können wir kaum stärker übersetzen als durch *„wehgetan, angegriffen"*; *Messalina ad incognitas libidines profluebat* weiß ich nicht stärker zu übersetzen als mit *„sie stürzte sich"*.

Gerade bei diesem Vertauschen von Bildern gibt sich beste Gelegenheit, der so beliebten unerträglichen Bildervermischung entgegenzuarbeiten: „Der Hauptschwerpunkt der Forschung gipfelt in der Frage"; „R.s Geist ist wie ein Brennpunkt, der die in zahllose Einzelheiten zerfallenden Wissenszweige vereint"; „Zentnerschwer lastet das Auge des Gesetzes auf unserer Presse"; „das Gespenst ist so abgedroschen, daß nur ein politisches Wickelkind darauf herumreiten kann"; „mit leisem Tritt schlüpfte ein weiblicher Fuß ins Zimmer und löschte mit eigener Hand die Kerze" (z. T. nach Broder Christiansen). Unzählige solcher Stilblüten können wir in der Tagespresse, in Parlamentsberichten und selbst in anspruchsvollen Büchern finden, und den Kampf gegen diese wesentlich auf Mangel an Anschauung begründete Schreibweise können wir wirkungsvoll gerade beim Übersetzen führen.

In diesem Zusammenhang sei auch ein Wort angefügt über unsere Pflicht, die Schüler zum Gebrauch des Wörterbuches anzuleiten. Speziallexika, Hilfshefte und Präparationen sind das schlimmste Hemmnis für das Vordringen zur Sache und zur Grundbedeutung, denn sie nehmen uns und den Schülern den am meisten bildenden Teil unserer Gedanken- und Spracharbeit ab und werfen sie immer wieder auf den Was-heißt-Standpunkt zurück. „Du sollst nie sagen: so steht es im Lexikon" heißt eins der zehn Gebote Cauers für Schüler. Das Wort im Lexikon gleicht der vertrockneten Pflanze im Herbarium, das Wort im Satz ist die lebendige Blume mit Farbe und Duft.

Übrigens kann und soll auch das deutsche Wörterbuch in den Dienst der stilistischen Bildung treten. Bereicherung des Sprachschatzes ist eine der wichtigsten Aufgaben, die durch das Übersetzen gefördert werden kann. Wir stellen beim Übersetzen immer wieder eine geradezu kümmerliche Wortarmut fest. Darum gilt es von der untersten Stufe an, planmäßig den Wortschatz zu erweitern. Dabei spielen mundartliche Ausdrücke der lebendigen Umgangsprache eine große Rolle; ich erinnere an Luthers Mahnung, „dem gemeinen Mann aufs Maul zu sehen". Ebenso wichtig ist die Bereicherung des Wortschatzes durch die Fachsprachen. Welche Fülle von Ausdrücken aus der Seemanns- und Jägersprache bietet sich bei der Übersetzung des Homer, Horaz, Vergil, aus der Umgangs- und Haussprache bei Platon, Ciceros Briefen, Catull, aus der Sprache der Diplomaten und Politiker für die Übersetzung der Historiker, und vor allem aus der Soldatensprache für Cäsar, Livius, Xenophon. Für diese drei Schriftsteller hat Max Hodermann in seinen bekannten Pro-

grammen vortreffliche Winke gegeben. Hier wollen wir wie immer beim Übersetzen Fallstaffs Worte bedenken: „Sag was du zu sagen hast, wie ein Mensch von dieser Welt!" Welch farblose und unlebendige Übersetzungen pflegen sich einzustellen für Wörter wie *agmen, iter, arma, copiae, exploratores, commeatus, locus, acies, impetus, incommodum, vagari, lacessere, premere* und *opprimere, castra movere, castra ponere, castra munire, praesidia disponere,* und wie lebendig könnte man sie übersetzen im Anschluß an die Armeesprache, die uns vor dem in Übungsbüchern und Schulübersetzungen wuchernden „Schuljargon" bewahrt. Wir kennen ja alle die schönen Wendungen: „die Feinde gingen damit um, daß sie die Brücken abbrächen", „die Soldaten waren gegen die Anstrengungen geduldig" oder „in den Kriegsdingen erfahren", „sie kämpfen an fremdem Ort", „reiten mit angetriebenem Pferd"; oder, um auf andere Schriftsteller hinüberzugreifen, „laßt uns guten Mutes, wenn Waffen nötig sind, mit den Persern zu kämpfen"; „der Lebensunterhalt der Perser wird von Xenophon auseinandergesetzt, welcher sowohl vieles andere über dieselben dem Andenken überliefert hat, als auch das, daß dieselben zum Brote nichts hinzugefügt hätten außer Kresse". Wir wollen uns klar darüber sein: die Ansteckungsgefahr durch schlechten Ausdruck ist viel größer als die Anziehungs- und Heilkraft guter Sprache. Mit Recht sagt Broder Christiansen: „Es ist wie im Leiblichen: Gesundheit steckt seltener an als Krankheit; das bloße Lesen guter Schriften veredelt nicht den Stil, die tägliche Berührung mit dem Schlechten aber ist wirksam; und dagegen hilft weder Warnung noch Vorsatz".[1]) Ich füge hinzu: im Übersetzen hilft dagegen nur der tägliche Kampf gegen das Schlechte, das Ringen um den guten, anschaulichen, natürlichen Ausdruck.

Man kann natürlich auch zu weit gehen in diesem Streben, die Ausdrücke der toten Sprache in die lebende umzusetzen, wenn sich inzwischen die Sachen gewandelt haben. Wahrscheinlich ist es nicht jedermanns Geschmack, in den Cäsar Ausdrücke wie *Feuerbereich, Feuer erhalten, Bajonettkampf* usw. hineinzubringen, weil er das als ungehörigen Anachronismus empfindet und sichs genügen läßt, diese Vorstellungen für die Erklärung wachzurufen. Immerhin scheint mir persönlich eine anachronistische Übersetzung — ohne die wir nie ganz auskommen — wertvoller, als die unverständliche und verknöcherte angeblich wörtliche Übersetzung, die weder sprachliche noch kulturgeschichtliche Leuchtkraft hat.

Hodermanns Vorschläge lassen sich heute in der Richtung auf ein reines Deutsch noch erheblich ausbauen, nachdem die Heeresberichte aus dem großen Weltkrieg die Heeressprache von vielen Fremdwörtern

1) Die Kunst des Schreibens. Eine Prosaschule. Buchenbach i. B., Felsenverlag.

gereinigt haben. Denn daß wir die Fremdwortseuche beim Übersetzen bekämpfen, halte ich für selbstverständlich; wir brauchen keinen *self-made-man* für *homo novus*, kein *„das interessiert mich"* für *mea interest*, und noch weniger dulden wir *infizieren* und *ignorieren*, *elegant* und *enorm*, denn hier stoßen wir auf Wurzeln des Fremdwörterunfugs: Bequemlichkeit, Eitelkeit, Verschwommenheit des Anschauens und Denkens.

In diesen Abschnitt über die Wiedergabe der einzelnen Wörter gehört schließlich noch eine Forderung, die uns freilich schon hinüberleitet in das nächste Gebiet der Satzwiedergabe. Man muß oft Wortarten vertauschen, muß an die Stelle eines Substantivs oder Adjektivs oder Adverbs ein Verbum einsetzen und umgekehrt, eine Verschiebung des Gewichts vornehmen, um der deutschen Übersetzung den rechten Sinn und Ton zu wahren. Man muß bald Worte zu Sätzen erweitern, bald Sätze zu Worten kürzen, je nachdem der Sprachgeist es verlangt; bald muß man das in der fremden Sprache Untergeordnete zum Übergeordneten machen, bald umgekehrt. Das hängt mit der Verschiedenheit des Sprachcharakters zusammen. Einmal hat die deutsche Sprache viel mehr Substantiva, Stammwörter und Ableitungen, als die lateinische; ich erinnere an *verum dicere*; *delendum pontem impedire*; *ea, quae secuta sunt*; *quae cum ita sint*; *ut erat furiosus*; *metuebat impetus ne fieret*, oder an das Hendiadyoin und die figura etymologica. Der Unterschied zwischen verbaler und nominaler Ausdrucksweise wird sich oft eindrucksvoll zeigen. Es scheint mir aber nötig, die Schüler auf die Kraft und Anschaulichkeit des verbalen Ausdrucks gegenüber dem oft so blassen nominalen hinzuweisen und bei der weitverbreiteten Überschätzung des Substantivs im Deutschen das Stilgesetz einzuprägen, „daß anschaulicher Stil sicherer als auf dem Hauptwort, weit sicherer als auf dem Beiwort auf den Eckpfeilern des Zeitwortes ruht" (Engel). Unter den Substantiven bevorzugen wir die ursprünglichen und kurzen vor den abgeleiteten und langen: *Rücksicht* ist besser als *Berücksichtigung*, und schon der alte Lessing hat *Teilnahme* der *Teilnehmung*, *Befremden* der *Befremdung* vorgezogen. Überhaupt wollen wir nach Knappheit im Ausdruck streben und analytische Umschreibungen meiden, wo das einfache Verbum genügt; also nicht *in die Erscheinung treten, zur Anzeige bringen, in die Wege leiten, einer Sache Rechnung tragen, Nachstellungen bereiten!* Wenn wir dann mit Mommsen das berühmte *veni, vidi, vici* doch lieber nominal statt verbal übersetzen *„ein Schritt, ein Blick, ein Sieg"*, so tun sich an solchen Beispielen reiche Möglichkeiten auf, den Zusammenhang von Wortwahl und Wortform zu veranschaulichen.

Ins Gebiet der Wort- wie der Satzübersetzung gehört die Forderung grammatischer Richtigkeit. Verstöße gegen Wortfolge,

Wortform und Wortbeugung, gegen Kasus- und Modusgebrauch dulden wir ebenso wenig wie offenkundige Graezismen und Latinismen. Es ist betrüblich, wenn uns immer wieder ganze Fehlerlisten aus Schulübersetzungen vorgehalten werden, beschämender noch, daß man aus Werken namhafter Philologen Sprachblüten zusammenstellen konnte, die mit den schönsten Blüten aus alten und neuen Parlamenten wetteifern. Pflicht der Schule ist es, gegen solche Mißachtung der Muttersprache unerbittlich anzukämpfen, auch wenn wir uns auf der anderen Seite wehren wollen gegen pedantische Kleinlichkeit und Splitterrichterei. Der *usus tyrannus* ist stärker als lebensfremde Regeln; Sprachgebrauch und Sprachgefühl springen über Regelzäune und -mauern hinweg. Bekanntlich finden wir viele Widersprüche gegen sogenannte Regeln der Grammatik auch bei Platon und Xenophon, Cicero und Cäsar, mehr noch bei Dichtern und den der Volkssprache nahestehenden Schriftstellern; da wollen wir nicht in falscher Bequemlichkeit drüber hinweggleiten oder von Ausnahmen reden, sondern hier können wir grundsätzlich die Frage nach falsch und richtig aufwerfen und neben sprachgeschichtlicher Belehrung wertvolle Hilfe für die Entwicklung des Stilgefühls geben, indem wir z. B. altertümlichen Formen und mundartlichen Wendungen auch in der Übersetzung ihr Recht und ihre Stellung lassen.

Übersetzen ist nie bloße Wiedergabe von Wörtern. Alle Wörter erhalten erst im Satz Sinn und Farbe. Für die Wiedergabe des Satzes ergeben sich besondere Schwierigkeiten aus der Verschiedenheit des griechischen, lateinischen und deutschen Satzbaus. Zwar ist es falsch, schlechthin von einem griechischen, lateinischen, deutschen Satzbau zu sprechen, falsch ist es vor allem, die Beiordnung als Kennzeichen des guten deutschen, die Unterordnung als das Kennzeichen des guten lateinischen und griechischen Satzbaues zu bezeichnen. Die Unterordnung als grammatisches Ausdrucksmittel ist überall aus der Beiordnung als der älteren Form der Satzverbindung entstanden; die alte Angliederung wurde zur Eingliederung. Beschleunigt wurde dieser Vorgang, wo neben die gesprochene Rede die papierene „Schreibe" trat. Aber die lebendige Menschenrede der Umgangsprache hat auch in Athen und Rom lieber beigeordnet als untergeordnet. Wenn die schöne Periode als Hauptmerkmal des papierenen Stiles gilt und dann im Namen der natürlichen Rede bekämpft wird, so sollte man das andere nicht übersehen: der Periodenstil ist die natürliche Ausdrucksform für verwickelte Gedankengänge, ebenso natürlich wie die Beiordnung *„es regnet, ich bleibe zu Hause"* die natürliche Ausdrucksform für die sinnliche Wahrnehmung des Nacheinander und Nebeneinander ist; in Perioden redet der Gedankenmensch, in reihender Rede der Sinnesmensch. Es handelt sich hier um zwei der

geistigen Entwicklung entsprechende Stufen menschlicher Sprache. Natürlich ist es eine Verirrung, in der ciceronianischen Periode Norm und Ideal aller Rede zu sehen; ihre Nachahmung, für die auch der alte Schulbetrieb mit verantwortlich ist, hat unsere Muttersprache schwer geschädigt. Aber wer will von ciceronianischen Perioden sprechen, wenn irgendein Sprachstümper in einem Zeitungsbericht über „Kirchliches Heimatfest in N." langatmige Ketten- und Schachtelsätze bauen zu müssen glaubt? Solches Geschreibsel soll uns niemand mit Cicero rechtfertigen, die Gründe oder vielmehr die Schuld hierfür haben wir anderswo zu suchen. Meister des Gedankens und der Sprache haben auch im Deutschen einwandfreie Perioden geschaffen, man denke an Lessing, Goethe, Treitschke. Als ideale Übersetzung einer Periode des Thukydides und Cicero wird niemals ein Haufen Häckselsätze gelten können. Für das ideale Übersetzen von Perioden ist das Zerhacken eine ähnliche Perversität, wie wenn man, um ein Bild Ciceros zu gebrauchen, nach Erfindung des Kornbaus sich noch von Eicheln nähren wollte.

Aber das ist richtig: für die Umgangsprache, die auf natürliche Verständlichkeit angelegt ist, und auch für die der Jugend natürliche Sprache bedeutet die schwer befrachtete Periode Hemmnis und Unnatur. Kunstvolle Perioden zu bilden ist ebenso unjugendlich, wie es unjugendlich ist, verwickelte abstrakte Gedanken mit ihren Verästelungen von Grund, Ursache, Bedingung, Voraussetzung, Folge, Einschränkungen und Ausweitungen als Ganzes zu fassen. Die Klärung der Gedanken allein schon fordert Zerlegung und Aufteilung. Wenn dann die noch unentwickelte Sprachkunst den zerlegten und geklärten Gedanken neu aufbaut in einfacheren und übersichtlicheren Satzgebilden, so ist auch das keine geringe Leistung; sie verlangt wiederholtes Feilen, Umformen und Umstellen, damit die Wichtigkeit der einzelnen Satzteile und die Harmonie des Ganzen gewahrt bleibe.

Was wir hier mit Rücksicht auf die sprachliche und geistige Entwicklung des Schülers verlangen, das trifft im wesentlichen zusammen mit dem, was wir vom Stil des jugendlichen Menschen in seinen eigenen deutschen Aufsätzen fordern müssen: Kürze, Übersichtlichkeit, Klarheit und Verständlichkeit. Aber wir können den Verzicht auf genaue Nachbildung der Perioden auch noch von einem anderen Gesichtspunkt aus rechtfertigen: die Schulübersetzung wird mehr fürs Ohr als fürs Auge gemacht. Den stilbildenden Wert solcher Umformungen wird niemand leugnen; sie treten den Umformungsübungen ebenbürtig an die Seite, die Broder Christiansen in seiner Prosaschule so reichlich gibt, um sprachliche Klarheit und Gewandtheit zu fördern. Freilich wollen wir uns hüten vor einer mechanischen Auflösung der Hypotaxe in Para-

taxe, weil sonst nur zu leicht das gedankliche oder gefühlsmäßige Gefüge mit dem grammatischen zerbrechen müßte. Es kann ganz besonderen Reiz bieten, den psychologischen Gründen für einen verwickelten Satzbau z. B. bei dem so klaren Cäsar nachzugehen.

Eine kurze Bemerkung verlangt auch die Frage der Wortstellung. Bei guten Schreibern ist sie nie willkürlich, darum soll sie ohne Not nie geändert werden. Jede Sprache hat ihre typischen Formen der Wortanordnung; Brugmann nennt sie die habituelle Wortfolge. Sie werden wir in der Übersetzung wahren, so gut es das Deutsche erlaubt. Okkasionelle Wortstellung aber d. h. jede von der gewöhnlichen Wortstellung abweichende Stellung verlangt strengste Beachtung, da sich in der Wortstellung die Bedeutung der einzelnen Teilvorstellungen spiegelt, wie sie der Schriftsteller ihnen geben wollte; diese logische oder psychologische Anordnung darf nicht umgestürzt werden. Ich denke z. B. an die Wortstellung bei Homer, die Goethe „reine Bilderstellung" nannte. Hierdurch bekommt der Schüler das Gefühl für die Wichtigkeit guter Wortstellung auch in seinen eigenen schriftlichen Arbeiten. Der Sinn des Deutschen für gute Wortstellung ist vielfach stumpf; die Gewohnheit des stillen Lesens vergrößert nur noch diesen Mißstand. Im Altertum kannte man das stille Lesen in diesem Umfang nicht, die Sätze waren ebenso für das Ohr wie für das Auge geschrieben, und darum können wir von den alten Schriftstellern gerade hier sehr viel lernen. Genaue Beobachtung und übersetzende Nachahmung der Wortstellung wird den manchmal so toten Sinn des Ohres wecken können.

Hierdurch aber, glaube ich, können wir einem Einwand begegnen, der vielleicht dagegen erhoben wird, daß wir der deutschen Sprache, insonderheit der des Jugendlichen, ihre Art wahren wollen, auch wenn die anschaulichere, übersichtlichere und kürzere Wiedergabe gegen den Stil des Originals verstößt. Ich würde es für eine Überspannung der in der Schule erreichbaren Ziele halten, wollte jemand das Sprachkolorit des Originals in Satzbau und Wortstellung oder gar in Rhythmus und Melodie getreulichst nachbilden. Für die Schule entscheide ich mich bewußt gegen die Forderung restloser Treue zugunsten der muttersprachlichen Eigenart und der Sonderart der Schülersprache. Aber wenn ich unter dem Gesichtspunkt muttersprachlicher Stilpflege mit dem bescheideneren Ziele mich begnüge, so sehe ich darin doch nicht das Letzte und Höchste, was die Übersetzung für die Entwicklung des Stiles und des Stilgefühls überhaupt leisten kann. Die gewonnene Übersetzung, so wertvoll sie für die muttersprachliche Stilpflege ist, ist uns ja kein Endziel. Auch die Richtlinien nennen als höchstes Ziel der fremdsprachlichen Lektüre, „den Gesamteindruck des Schriftstellers, seine Persönlichkeit, seine

eigentümlichen Sprachformen, Rhythmus und künstlerischen Aufbau zu lebendigem Bewußtsein zu bringen". Alles Schulübersetzen ist zu diesem Ziel nur ein Schritt; der andere Schritt, der uns dem Ziele näher führen muß, ist das laute, verständnisvolle Lesen und Hören des nun sachlich und sprachlich aufgehellten fremden Textes; im lauten Lesen ersteht die Schall- und Klangform und die kunstvolle Architektonik eines Satzes und Abschnittes; im Lesen und Hören des fremden Textes erst tritt der Schriftsteller als Mensch und Künstler lebendig vor uns, seine Stilkunst wirkt nicht mehr durch ein Medium und nur mittelbar wie im Spiegel oder Echo, sondern unmittelbar fügt sich Klang und Rhythmus, Gedanke, Wort und Bild zu einem einheitlichen lebendigen Ganzen zusammen. Lesen lernen bleibt deshalb letzte und höchste Aufgabe, die weit hinausgreift über das bloße Übersetzen. Wenn wir zu diesem Aug-in-Auge-schauen gelangen und hinführen, dann vermittelt uns das Original, was keine Übersetzung je erreichen kann: Gefühl und Verständnis für Eigenart und persönlichen Stil.

Stilpflege wird dann zur Stilkunde. Vermitteln können wir diese Kenntnis und das Gefühl für die verschiedenen Gattungen und die Mannigfaltigkeit der Persönlichkeiten durch bloßes Übersetzen nie, aber anbahnen können wir es. Und wie reich und vielgestaltig ist der Reigen wirklich großer Stilkünstler, die uns im lateinischen und griechischen Unterricht entgegentreten: Homer und Herodot, Platon und Sophokles, Thukydides und Xenophon, Cäsar, Livius, Sallust, Tacitus, Cicero, Ovid, Vergil, Catull, Horaz. Welch dankbare Aufgaben! Überall hinauszuschreiten über die Stileigentümlichkeiten, wie sie in Wortwahl und Wortfügung, im Bau und Schritt des Satzes sich zeigen, und nach dem Antlitz und der Seele des Schriftstellers zu suchen! Reizvollste Möglichkeiten des Zusammenarbeitens mit dem Deutschen tun sich auf in der stilkritischen Betrachtung der Sprache Lessings und Schillers, Jean Pauls und Goethes, Kleists und Hebels, Stephan Georges, Thomas Manns und Werfels. Für die höhere Kunsterziehung verspreche ich mir von solchen Betrachtungen sehr viel, z. B. um ein Kleines zu erwähnen: ein lebendiges Empfinden dafür, welche Stilwidrigkeit es ist, Wanderers Nachtlieder „Der du von dem Himmel bist" und „Über allen Wipfeln ist Ruh" in lateinische Distichen zu übersetzen.

Doch diese Dinge gehören nicht mehr in den Rahmen meines Vortrags, in dem ich mich auf das engere Gebiet der muttersprachlichen Stilpflege beschränken wollte.

Aber vielleicht fragen Sie noch: wie soll das alles gemacht werden, woher sollen wir die Zeit nehmen? Ich glaube nicht, daß die von mir

umschriebene Aufgabe besondere Zeit fordert. Sie besteht im wesentlichen darin, daß wir von den untersten Stufen an das Sprachgewissen pflegen und das Sprachgefühl wecken; der lebendigen, gesprochenen Sprache neben der gedruckten, gelesenen ihr Eigenrecht geben; den Schüler vom Was-heißt-Standpunkt lösen; die Sprache höher stellen als das Wort, die Anschauung höher als den blutleeren Begriff; daß wir endlich immer und überall reden wie Menschen von dieser Welt. Ich denke nicht daran zu verlangen, man solle jeden Satz und jeden Abschnitt eingehend stilistisch durcharbeiten; nur wollen wir jede Nachlässigkeit unerbittlich bekämpfen. Und wenn dann auf den höheren Klassen an die Stelle des Übersetzens das bloße Lesen oder die freie Gedankenwiedergabe des fremden Textes treten kann, dann möchte ich vorschlagen: in Arbeitsteilung mit dem deutschen Unterricht — am besten natürlich, wenn der deutsche und fremdsprachliche Unterricht in einer Hand liegt — schalten wir alle zwei bis drei Wochen eine Stilstunde ein; hier wird ein grammatisch und inhaltlich bewältigter Text nur unter dem Gesichtspunkt der muttersprachlichen Stilpflege besprochen. Ich stelle diese Übungen neben die von Christiansen und Wilh. Schneider empfohlenen, die eine Lessingsche Fabel, einen Spruch Goethes oder Nietzsches nachformen lassen und in gemeinsamer Arbeit die Schülerversuche besprechen. So lasse ich mir von den Schülern einen lateinischen oder griechischen Text als deutsche Stilübung übersetzen und dann besprechen wir diese Arbeiten in der Stilstunde, um daran zum richtigen, schönen und guten deutschen Ausdruck zu kommen. Solche Stunden sind frei von allem pedantischen Regelzwang und geben uns das Gefühl für die persönliche Freiheit des Stils, das sich paart mit dem Verantwortungsgefühl gegen die Muttersprache.

Damit glaube ich eine Forderung Nietzsches zu erfüllen: „Der Lehrer der deutschen Sprache wird immer und immer wieder seine Schüler nötigen, denselben Gedanken noch einmal und noch besser auszudrücken; und wird keine Grenze seiner Tätigkeit finden, bevor nicht die geringer Begabten in einen heiligen Schreck vor der Sprache, die Begabteren in eine edle Begeisterung für dieselbe geraten sind". Wenn wir aus dem Jammer unserer Prosa herauskommen wollen, dann gibt es kein anderes Mittel, als uns und unseren Schülern klar zu machen, daß man an einer Seite Prosa „arbeiten soll, wie an einer Bildsäule". Keine bessere Gelegenheit aber zu solchem Arbeiten als das Übersetzen!

Auch beim Übersetzen geht es um hohe Güter. Es gilt ein weitverbreitetes Vorurteil zu entkräften durch den Nachweis, daß wir durch die Pflege des Fremden den Sinn für das Eigene und Heimatliche nicht schädigen, sondern reinigen und heben. Und noch ein anderes: die neue

Stellung der Antike in den Bildungsaufgaben der Gegenwart beruht wesentlich mit auf ihren Formkräften. Einen bescheidenen Beitrag soll auch mein Vortrag über die stilbildende Kraft des Übersetzens geben: einen Beweis und ein praktisches Beispiel für die Formkräfte der Antike.[1])

1) Im Anschluß an den Vortrag behandelte der Verf. mit Schülern der O I des Göttinger Gymnasiums Platon Polit. c. 5 (p. 330D—331B), um eine Probe von dem arbeitsunterrichtlichen Betrieb einer solchen Stilstunde zu geben.

Neue Wege zur Antike

(Altphilologischer Ferienkurs Göttingen 1925)

Außer dem vorliegenden 1. Heft erschienen:

Heft II: **Das Römische in Cicero und Horaz.** Von Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. R. Reitzenstein. — **Skizze der lateinischen Volkssprache.** Von Prof. Dr. W. Baehrens. Kart. RM 2.60

Heft III: **Staatsbürgerliche Erziehung im griechischen Unterricht.** Von Prof. Dr. M. Pohlenz. — **Die Kultur der Antoninenzeit.** Von Prof. Dr. U. Kahrstedt. Kart. RM 3.—

Heft IV: **Der Anteil des Pheidias an der bildhauerischen Ausschmückung d. Parthenon.** V. Geh. Reg.-R. Prof. Dr. H. Thiersch. **Die Propyläen des Mnesikles.** Von Prof. Dr. K. Müller. [U. d. Pr. 1926.]

Griechisches Unterrichtswerk

Herausgegeben von Oberstudiendirektor Dr. E. Kroymann, Oberstudiendirektor Dr. E. Lotz und Oberstudiendirektor Dr. R. Weynand.

ΠΑΛΑΙΣΤΡΑ

Griechisches Lese- und Übungsbuch

Verfaßt von Oberstudiendirektor Dr. R. Weynand. [U. d. Pr. 1926.]

Das Buch schließt sich an den Ludus Latinus an; die beiden Werke gehen parallel in Methode und Ausdruck. Stärkstes Gewicht wird gelegt auf Klarheit und Gründlichkeit in der Darstellung der Haupttatsachen der griechischen Sprache. Deshalb methodisch strenger Aufbau, zunächst eines ersten Kursus, der auf die Lektüre der Anabasis vorbereitet, ohne sie inhaltlich vorwegzunehmen. Er bringt originalgriechische Stücke, dem Alter der Lernenden gemäß ausgewählt, und möglichst ohne die, im Anfang allerdings unvermeidliche Vereinfachung. Der zweite Kursus steht im Zusammenhang mit der Xenophonlektüre in engem Bezug auf eine Auslese des Wertvollsten. Der grammatische Stoff, zunächst streng auf das Notwendige beschränkt, ist so verteilt, daß er nirgends drückt; auch die Hauptregeln der Satzlehre werden in möglichster Systematik aus den Lesestücken abgeleitet. Die Wortkunde, auf vergleichende Betrachtung bedacht, ist wissenschaftlich gerichtet, wird aber vor allem dem praktischen Bedürfnis der Mittelstufe gerecht. Ausgewählte Bilder nach griechischen Originalen, besonders nach Vasen, fügen sich dem Text ein und geben Anschauung von Leben und Kunst.

Griechische Schulgrammatik

(Formen- und Satzlehre)

Verfaßt von Oberstudiendirektor Dr. E. Kroymann und Oberstudiendirektor Dr. E. Lotz. [U. d. Pr. 1926.]

Die Grammatik von Kroymann und Lotz setzt sich zum Ziel, bei tunlichster Kürze und Übersichtlichkeit eine griechische Sprachlehre zu bieten, die besonders in der Laut- und Formenlehre, den Ergebnissen der sprachgeschichtlichen Forschung und den Anforderungen schulmäßiger Behandlung gleichermaßen gerecht wird.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Ludus Latinus

Lateinische Lese- u. Übungsbücher

Herausg. von Oberschulrat Lic. Dr. **W. Hartke**, Oberschulrat i. e. R. Geheimrat Dr. **G. Michaelis** in Verbindung mit Oberstudiendirektor Dr. **G. Boesch**, Studienrat Dr. **G. Salomon**, Studienrat **F. Wolff**

Teil I: Für Sexta. Mit 6 Abbildungen. Geb. RM 3.—
Teil II: Für Quinta. Mit 30 Abbildungen u. 6 Karten. Geb. RM 4.—
Teil III: Für Quarta. Mit 18 Abbildungen u. 4 Karten. Geb. RM 3.60
Teil IV: Für Tertia. Ausgabe für Gymnasien. — Ausgabe für Realgymnasien. [Erscheint im Herbst 1926.]

Inventarium

Formenlehre und Wörterverzeichnis

Verfaßt von Oberschulrat Lic. Dr. **W. Hartke**

[U. d. Pr. 1926.]

Lateinische Satzlehre

Von Oberschulrat Lic. Dr. **W. Hartke**, Oberstudiendirektor Prof. Dr. **C. Kappus** und Studienrat Dr. **G. Salomon**

[U. d. Pr. 1926.]

Der Ludus Latinus will ein Unterrichtswerk sein, das im Geiste der Schulreform von 1924 und im engsten Anschluß an die neuen Lehrpläne die neuen, durch die Praxis geklärten Gedanken in Tat und Leben umsetzt. Voraussetzung für den erfolgreichen Gebrauch des Buches ist die Selbsttätigkeit des Schülers, die durch Anleitungen zu Übungen auf sprachlichem und sachlichem Gebiet angebahnt wird. Im deutschen Teile ist auf den bewußt deutschen Ausdruck besonderer Wert gelegt. Die Unterweisung in den grammatischen Elementen ist überall da, wo es für die Schüler verständlich und förderlich ist, sprachpsychologisch und historisch orientiert. Die Wortkunde ist auf denkendes Erfassen des Wortschatzes, auf Einsicht in das etymologische und sprachwissenschaftliche Element angelegt. Ein Repetitionsvokabular soll so ständiger Wiederholung dienen und, den Schüler von IV an begleitend, den Grundstock einer Vokabelkenntnis bilden, die auch in späteren Klassen stets präsent gehalten werden muß. Für den sachlichen Inhalt aller Teile ist der Gedanke der Konzentration und die Absicht, in die antike, besonders die römische Welt in einer der betreffenden Altersstufe angemessenen Weise einzuführen, bestimmend gewesen. Der Veranschaulichung der behandelten Stoffe dient eine maßvolle Auswahl von Bildern, Plänen und Karten.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
879N394 C001
NEUE WEGE ZUR ANTIKE. LEIPZIG
1 1925
3 0112 023737080